



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DECANATO DE ARTES Y HUMANIDADES
FACULTAD DE EDUCACIÓN**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RVOE: SEP-SES/21/114/01/1270/2015

**Cuerpos Académicos y Colegialidad:
la Producción y Difusión del Conocimiento en las Escuelas
Normales de Puebla.**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTA:
María Guadalupe Loza Jiménez**

**DIRECTORA DE TESIS:
Dra. Martha Leticia Gaeta González**

PUEBLA, MÉXICO

DICIEMBRE DE 2021



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyla**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Puebla a 11 de noviembre de 2021

Dra. Emma Verónica Santana Valencia

Directora Académica del Doctorado en Educación, UPAEP

Presente

Hago constar que he dirigido y revisado la Tesis Doctoral de la **Mtra. María Guadalupe Loza Jiménez** titulada: **Cuerpos Académicos y Colegialidad: La Producción y Difusión del Conocimiento en las Escuelas Normales de Puebla**, en la cual se han atendido las recomendaciones planteadas por el comité tutorial correspondiente, por lo que considero que este informe de investigación tiene la consistencia y calidad requeridas de una investigación de nivel doctoral.

Con base en lo anterior, la tesis puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación**, de acuerdo a los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

Sin más por el momento, quedo atento a las indicaciones correspondientes.

Atentamente



Dra. Martha Leticia Gaeta González
Directora de la Tesis Doctoral

Puebla, Puebla a 11 de noviembre de 2021

Dra. Emma Verónica Santana Valencia

Directora Académica del Doctorado en Educación UPAEP

Presente

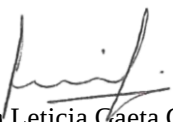
Se hace constar que la Tesis Doctoral de la **Mtra. María Guadalupe Loza Jiménez** titulada **Cuerpos Académicos y Colegialidad: La Producción y Difusión del Conocimiento en las Escuelas Normales de Puebla**, da respuesta original a un problema de investigación, refleja un conocimiento suficiente de la doctoranda en el área educativa y demuestra que es capaz de desarrollar investigación independiente en su área de estudio.

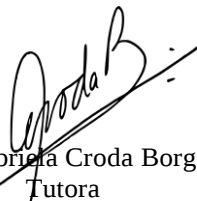
Asimismo, los resultados de la investigación doctoral contribuyen a la generación y aplicación del conocimiento y atienden problemas y oportunidades en el ámbito educativo que pueden transformarse en aplicaciones, o bien, transferirse a actores pertinentes a fin de impactar en la innovación y/o transformación de la realidad educativa para el Bien común.

Con base en lo anterior, la tesis doctoral puede ser presentada y defendida en el examen para la obtención del grado de **Doctorado en Educación** de acuerdo con los lineamientos del programa académico y reglamentos de la universidad.

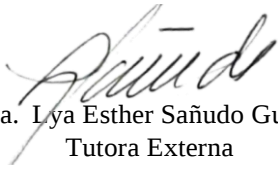
Sin más por el momento.

Atentamente


Dra. Martha Leticia Gaeta González
Directora de Tesis
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla


Dra. Gabriela Croda Borges
Tutora
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla


Dr. Genaro Aguirre Aguilar
Tutor
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla


Dra. Lya Esther Sañudo Guerra
Tutora Externa
Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa
CFYAD
Secretaría de Educación del Estado de Jalisco


Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Tutor
Universidad Popular Autónoma del
Estado de Puebla

Puebla, Puebla a 11 de noviembre de 2021

Dra. Emma Verónica Santana Valencia
Directora Académica del Doctorado en Educación
Facultad de Educación
Presente

Sirva este medio para informar qué en atención a lo requerido para asegurar la calidad académica y la consolidación del programa doctoral ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, así como en concordancia con los principios de integridad académica, se ha revisado la Tesis Doctoral que dirijo a través de la herramienta SafeAssign de la PlataformaBlackboard Ultra, y se detectó lo siguiente:

Porcentaje de concordancia promedio del texto: 0%

Por lo anterior, se considera que la tesis de la **Mtra. María Guadalupe Loza Jiménez** titulada: **Cuerpos Académicos y Colegialidad: La Producción y Difusión del Conocimiento en las Escuelas Normales de Puebla** reúne las condiciones de integridad académica.

Sin más por el momento, reciba un cordial saludo.

Atentamente



Dra. Martha Leticia Gaeta González
Directora de la Tesis Doctoral

Con todo mi amor para mi Padre

Prof. José Luis Velázquez Báez †

Agradezco...

... A la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla por la oportunidad de estar en sus aulas y ser la institución que me forma para la obtención de un grado de profesionalización.

... Al Dr. Martín López Calva y a los académicos del Decanato de Artes y Humanidades, por el diseño y la impartición del Doctorado en Educación.

... A la Dra. Gabriela Croda Borges y a la Dra. Emma Verónica Santana Valencia, quienes con distinguido tino han coordinado el Doctorado en Educación durante el periodo de mi formación.

... Con todo mi afecto y admiración a la Dra. Martha Leticia Gaeta González, excelente ser humano que, con paciencia, conocimiento y dedicación, como directora de tesis, me ha llevado de la mano en el trayecto de esta gran experiencia.

... A los doctores que me convidaron de su conocimiento y experiencia, gracias por su acompañamiento durante los seminarios curriculares, especialmente al Dr. Salvador Ceja Oseguera, por la asesoría inicial en la elaboración de la presente investigación.

... A los doctores integrantes del Comité Tutorial: Dra. Gabriela Croda Borges, Dr. Genaro Aguirre Aguilar y Dr. Rodolfo Cruz Vadillo, por sus observaciones y comentarios que, con una visión externa han enriquecido mi proceso formativo.

... A la Dra. Lya Sañudo Guerra que, con su gran apoyo para el desarrollo de este trabajo, me ha enseñado muchas cosas, pero sobre todo... cómo es la humildad de los grandes.

... A la Mtra. Dulce María Flores Beltrán y a la Mtra. Isela López González, quienes a cargo de la Dirección de Formación Docente en el Estado de Puebla y de la Dirección del “Instituto Jaime Torres Bodet” respectivamente, gestionaron el otorgamiento de la Beca-Comisión que me permitió realizar este posgrado.

... A los colegas de los distintos Cuerpos Académicos y directivos de las Escuelas Normales de Puebla que participaron en la presente investigación, por abrirme las puertas de sus instituciones y permitirme escudriñar en su labor.

... A mis compañeros del Doctorado en Educación, por lo compartido en las aulas durante la formación, especialmente a la Mtra. Norma Nava Ramírez, por la amistad cimentada en el camino.

... A Clement y Pepe por su apoyo incondicional de siempre.

... A Ilse y Santiago; a Iris, Ariel y Ludmi por ser mi mayor alegría y motivación.

... A Jesús... por su amor, por las horas y los días de espera.

¡GRACIAS!

Resumen

Los Cuerpos Académicos son un grupo de profesores de tiempo completo que comparten ciertas líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento dentro de un programa de educación superior, realizan investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinarios con objetivos y metas académicas comunes. En las Escuelas Normales, la integración de Cuerpos Académicos inicia en 2009, cuando son convocados por el Programa de Mejoramiento del Profesorado (actualmente llamado Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior), para constituir un conjunto de profesionales y expertos que permitan la integración de una plataforma sólida con la finalidad de enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de docentes.

Una de las principales características del trabajo en estos grupos es la colegialidad, concepto entendido como una condición entre pares en la que se establecen vínculos personales y profesionales con base en significados comunes y un mismo interés en un área o disciplina, cuya finalidad es impulsar el cumplimiento de objetivos y metas, a través de un trabajo continuo, compartido, comprometido y ético, con base en la reflexión, la crítica, el intercambio de percepciones y experticia, para favorecer la investigación y/o la innovación educativa.

De esta forma, los Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales tienen como una de sus principales funciones, realizar de manera colegiada investigaciones que surjan de las problemáticas contextuales y que produzcan conocimiento en el campo educativo. Sin embargo, se desconocen los procesos académicos que se realizan al interior de estos grupos en relación con la producción y difusión del conocimiento que generan, por lo que, el objetivo general de la presente investigación es: analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales del Estado de Puebla.

Se trata de una investigación cualitativa con un enfoque interpretativo desde el Interaccionismo Simbólico. Participan cinco docentes integrantes de Cuerpos Académicos y dos directivos de Escuelas Normales del Estado de Puebla. Por medio de entrevistas semiestructuradas se recabó información considerando cuatro categorías con sus respectivas subcategorías: 1) La producción del conocimiento, 2) La difusión del conocimiento, 3) La colegialidad y 4) Las condiciones institucionales para la investigación. Las aportaciones fueron recabadas y por medio de un análisis cualitativo del contenido fueron sistematizadas e interpretadas.

Los resultados dejan ver que, en los grupos participantes existen prácticas colegiadas para favorecer la producción y difusión del conocimiento. Hay organización y planeación para el trabajo; la cultura colegiada se desarrolla poco a poco con criterios y procedimientos que regulan el funcionamiento; las diferentes habilidades con las que cuentan los integrantes, les enriquecen y les fortalecen como grupo; la mayoría participan en redes académicas de colaboración; la producción que realizan responde a los requerimientos del Programa para

el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior (memorias arbitradas, capítulos de libros, libros, artículos en revistas indizadas y/o arbitradas) y; en la mayoría de los casos los directivos institucionales otorgan apoyos materiales y financieros para favorecer la colegialidad, la producción y la difusión del conocimiento. Con base en la propuesta de Gibbons, la producción y difusión del conocimiento que generan corresponde al modo 1 (realizada en la institución, exclusivamente por académicos, unidisciplinar, jerárquica y validada por pares). Los Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales, se integran por la inquietud de un grupo de pares, con intereses comunes, cuyas características principales son valores como: el compromiso, la responsabilidad y la identidad institucional.

La presente tesis abre camino para nuevas indagaciones, principalmente relacionadas con el impacto de los resultados de las investigaciones de los Cuerpos Académicos, así como el estudio de la conformación y el trabajo de las redes académicas de colaboración o, las razones por las que no existen Cuerpos Académicos en todas las Escuelas Normales.

Índice General

Introducción.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	12
1.1 Antecedentes	12
1.1.1 <i>El Normalismo en México</i>	12
1.1.2 <i>La Investigación en las Escuelas Normales de México</i>	16
1.1.3 <i>Estudios sobre Los Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales de México</i>	20
1.1.3.1 Estudios vinculados con producción académica.....	20
1.1.3.2 Estudios vinculados con la difusión de la producción académica.....	24
1.1.3.3 Estudios vinculados con la colegialidad en los CA.	24
1.1.3.4 Estudios vinculados con la colegialidad, producción y difusión del conocimiento en los CA.	26
1.1.3.5 Estudios vinculados con las condiciones institucionales para la investigación en las EN.....	28
1.1.3.6 Experiencias de Integración y/o Conformación.....	31
1.2 El Problema de Investigación	38
1.3 Preguntas de Investigación	39
1.3.1 <i>Pregunta general</i>	39
1.3.2 <i>Preguntas específicas</i>	39
1.4 Objetivos.....	40
1.4.1 <i>Objetivo general</i>	40
1.4.2 <i>Objetivos específicos</i>	40
1.5 Justificación de la Investigación.....	41
1.6 Alcances y Limitaciones	42
Capítulo 2. Marco Teórico.....	44
2.1 Interaccionismo Simbólico (IS)	44
2.2 La Producción del Conocimiento.	53
2.2.1 <i>El conocimiento</i>	53
2.2.2 <i>Los Modos de producción del conocimiento</i>	57
2.3 La Difusión del Conocimiento	59
2.4 La Colegialidad en la Producción y Difusión del Conocimiento.....	64
2.4.1 <i>El trabajo colegiado</i>	67
2.4.1.1 Trabajo Colaborativo.....	68
2.4.1.2 Trabajo en equipo.....	70
2.4.1.3 Trabajo en red.	72
2.4.2 <i>El trabajo colegiado en las Escuelas Normales</i>	74

2.4.3 Los Cuerpos Académicos como Grupos o Comunidades Epistémicas y como Comunidades de Aprendizaje	76
2.4.4 Colegialidad Artificial	79
Capítulo 3. Marco Contextual	83
3.1 Características Generales Del Contexto	83
3.2. El contexto de investigación.....	85
Capítulo 4. Marco Metodológico	88
4.1 Enfoque de la Investigación	88
4.2 Metodología.....	90
4.3 Sujetos participantes	91
4.3.1 Características de los Participantes	92
4.4 Categorías y Criterios de Análisis.....	95
4.5 Técnicas e Instrumentos de Indagación	98
4.6 Obtención de la evidencia empírica	102
4.7 Técnica para el Análisis Cualitativo de la Información.....	103
4.8 Proceso de cierre.....	108
4.9 Consideraciones éticas.....	109
Capítulo 5. Análisis de Resultados	111
5.1 La Producción del Conocimiento.	111
5.1.1 Aspectos metodológicos	112
5.1.2 Contribución a la innovación.....	119
5.2 Difusión del Conocimiento.....	126
5.2.1 Dinámica para la difusión del conocimiento.....	126
5.2.2 Alcances de la difusión	131
5.3 Colegialidad.....	139
5.3.1 Estructura y organización para el trabajo colegiado	139
5.3.2 Trabajo colegiado	146
5.4 Condiciones institucionales para la investigación	160
5.4.1 Planeación y Organización	160
5.4.2 Recursos para la investigación.....	167
5.5. Significados	174
Conclusiones.....	182
Referencias	196
Anexos.....	206

Índice de Tablas, Figuras y Anexos

Tabla 1. Características de los modos de producción	61
Tabla 2. Diferencias entre un grupo y un equipo de trabajo	72
Tabla 3. Número de líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento de los CA de las en del estado de Puebla, con base en la clasificación temática del COMIE	85
Tabla 4. Características de los Cuerpos Académicos participantes	92
Tabla 5. Datos generales de los docentes participantes, LGAC y redes de investigación en las que participan	93
Tabla 6. Datos generales de los directivos participantes.....	95
Tabla 7. Tabla de consistencia categórica	98
Figura 1. Esquema conceptual del trabajo colegiado en Cuerpos Académicos y su relación con la producción y difusión del conocimiento	68
Figura 2. Categorías y subcategorías de análisis.....	96
Figura 3. Elementos de la guía de entrevista a directivos	102
Figura 4. Fases de organización en el análisis cualitativo de contenido	106
Anexo 1. Guía de entrevista para docentes integrantes de CA.....	206
Anexo 2. Guía de entrevista para directivos de Escuelas Normales	207
Anexo 3. Ejemplo de transcripción y codificación en el análisis categórico de los resultados.....	208
Anexo 4. Cuadro de triple entrada para la verificación en el análisis de resultados (formato).....	209
Anexo 5. Carta de consentimiento informado para participar en investigación educativa	210

Introducción

La investigación educativa tiene como propósito identificar los problemas de conocimiento que en el ámbito educativo se presentan, y escudriñar en ellos para encontrar y exponer los resultados y profundizar en esos problemas. En educación existen muchas temáticas y dentro de ellas diversos objetos de estudio que encauzan las investigaciones. Lo más frecuente es que se indague acerca de procesos didácticos, pero existen muchos otros ámbitos como serían los aspectos filosóficos, históricos, curriculares, de diversos campos disciplinares y niveles educativos, aspectos de formación, de políticas públicas y gestión, de aspectos sociales como la desigualdad, la inclusión, la violencia, la multiculturalidad e interculturalidad, el aspecto ético y de valores, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la educación ambiental, emocional, de salud y, por supuesto, el ámbito que investiga sobre las investigaciones en educación.

Existe un denominador común en todos los estudios: *la comprensión y mejora de la educación*, para lo cual es necesaria la generación de conocimientos con la que se llegue a las respuestas y soluciones para las problemáticas descubiertas. En estas indagaciones se plantean condiciones, situaciones, procesos, políticas, causas y consecuencias, aciertos o errores y, dependiendo de los propósitos y alcances puede haber, o no, intervención, y para resolver las problemáticas es necesaria la generación de conocimientos.

Los diferentes problemas llevan al investigador educativo a formularse preguntas que, junto con los objetivos, determinarán el método, las técnicas, los instrumentos, la forma en que se abordan los objetos de estudio, el tipo de análisis que se requiere para obtener resultados certeros y con objetividad, por lo que, su preparación es trascendental. La formación de los investigadores educativos cobra sentido cuando su acercamiento a la realidad que estudia, debe ser íntegro, integrador, holístico y humanista, lo que le permitirá identificar y exponer situaciones contextuales específicas con compromiso y ética. Esta

formación surge en dos momentos: en el ámbito universitario y en el campo laboral. El primero de ellos hace referencia a los programas que brindan las instituciones, algunas, como lo menciona Acuña (2019, p. 29), “como especialización de los recursos humanos que serán responsables de generar el conocimiento científico y otras, como incorporación de prácticas para la conformación del *habitus* que permite al agente incluirse en este campo”. En el segundo caso, el investigador educativo se forma en el modelo de enseñanza artesanal del *oficio*, en el que los investigadores noveles aprenden acompañando en las tareas propias de la investigación a los investigadores consolidados (Acuña, 2018). En ambos casos la responsabilidad del investigador educativo es mostrar una realidad que permita ofrecer respuestas más acertadas.

La investigación educativa es una actividad propia de las Instituciones de Educación Superior públicas y privadas, aunque también algunos investigadores independientes han hecho aportaciones en este ámbito. Pero cualquiera que sea su origen, el objetivo de la investigación es producir, difundir y aplicar conocimiento útil para un área o disciplina específica y que aporte beneficio a la sociedad.

Las Escuelas Normales de México, son instituciones de educación superior, que inicialmente surgieron como escuelas de habilitación de profesores de educación básica. En sus inicios, el currículo contemplaba materias específicas en las que se abordaban técnicas docentes, o técnicas de la enseñanza, de modo que, el nivel considerado en los educadores no correspondía a un nivel profesional. Es hasta 1984, cuando por decreto presidencial estas escuelas se convierten en Instituciones de Educación Superior, con cambios importantes en los requisitos de ingreso, en el currículo y en las funciones sustantivas que se deben desempeñar al interior y al exterior de las escuelas. A partir de ese momento, las áreas de docencia, investigación y, extensión educativa y difusión de la cultura, deberían marcar el rumbo de los planteles, sin embargo, la formación de investigadores y los procesos de

investigación no son fáciles. Las Escuelas Normales durante mucho tiempo siguieron centrando su atención en la docencia, con algunos casos aislados de profesores que de manera individual incursionaron en la investigación. Es hasta 2009, cuando una política pública lleva a estas instituciones a “despertar” y participar más activamente en procesos académicos.

A más de diez años del establecimiento de acuerdos y normas para el desarrollo de la investigación educativa en estas instituciones formadoras de docentes, se empieza a mirar en ese rubro, la participación responsable y comprometida de algunos catedráticos, pudiendo decir que, las Escuelas Normales han llegado tarde a la educación superior y a la investigación educativa, sin embargo, ahora hay indicios de buenas prácticas y quizá, buenos resultados, aunque el nivel de presencia aún no es elevado.

La experiencia señala que, para tener una mirada desde diferentes ángulos, la investigación debe realizarse en colegiado, refiriéndose este concepto al órgano compuesto por una pluralidad de personas. Es por ello que, desde la misma política pública se dispone que en todas las Instituciones de Educación Superior, la investigación deba realizarse en colegiados llamados: Cuerpo Académico.

Un Cuerpo Académico en una Escuela Normal, se encuentra constituido por un grupo de profesores que comparten intereses comunes, cuyos objetivos y metas los llevan a la generación y/o aplicación de nuevos conocimientos y que, además, por el alto grado de especialización que alcanzan en conjunto, logran una educación de buena calidad (DOF, 2013). En México existen 251 Cuerpos Académicos que pertenecen a Escuelas Normales, y con base en las actividades de gestión, docencia, tutoría, dirección de tesis y por supuesto la producción y difusión del conocimiento que generan, se catalogan en grados de consolidación, habiendo en el país hacia el año 2020, seis Cuerpos Académicos consolidados, 56 en consolidación y 189 en formación (SEP, 2018a).

Cumpliendo con una política establecida, muchos profesores normalistas van avanzando en prácticas investigativas cuyos objetos de estudio se han centrados principalmente en problemáticas dentro del aula, procesos de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, disciplinares, entre otros, pero también existen otras propuestas, y los mismos docentes investigan sobre sus propios procesos. Las estrategias para el trabajo colegiado varían de una institución a otra, sin embargo, un aspecto importante predomina al interior de los grupos epistémicos: existen significados y prácticas que rigen involuntaria y voluntariamente su quehacer académico.

Los docentes integrantes de estos grupos dan significados a los productos de su labor, o los construyen y modifican con base en interpretaciones que tienen lugar al interior de ese trabajo colegiado. La vida de un Cuerpo Académico, presupone la constante interacción entre los miembros del mismo, lo cual es un proceso que forma el comportamiento humano, y en el que los actos u opiniones de los otros inciden en lo que se pretende proyectar, pueden oponerse o impedir la ejecución de tal o cual situación, exigir una revisión o motivar un planteamiento muy distinto del inicial. De esta forma, para que exista relación social, las personas deben compartir los significados asignados a los objetos, deben aprender símbolos, y construir un lenguaje a través del cual puedan nombrarlos, este proceso es importante debido a que, sin él la interacción no sería posible. El esquema de pensamiento que propone Mead en el interaccionismo simbólico, identifica la interacción del individuo y el grupo social, explicando la génesis de la persona en la interacción y explicando la acción de la persona sobre el grupo (Carabaña, 1978). Esto revela, que cada integrante de un Cuerpo Académico, puede tener actos y significados que influyen en los otros miembros y de la misma forma sus acciones y simbolismos son influenciados por sus pares.

El trabajo colegiado en estos grupos epistémicos, generado por intereses y metas individuales, ocasiona significados colectivos que se construyen con la práctica y la

interacción. Así, hablar de colegialidad implica una condición entre pares en la que se establecen vínculos personales y profesionales con base en significados comunes y en un mismo interés en un área o disciplina. Es considerada también como un sistema, pues se trata de un conjunto de normas y procedimientos que regulan el funcionamiento o comportamiento del grupo, que al encontrarse dentro de una cotidianeidad académica se convierte en una cultura colegiada.

De esta forma, los profesores normalistas se vuelven sujetos que expresan sus opiniones con madurez, discuten y reflexionan sobre procesos académicos, se involucran en la investigación y comparten sus experiencias. Todo ello debe ser generado en un ambiente de respeto mutuo por la opinión del otro, con la identificación de valores de igual a igual que posibiliten el compartir los conocimientos en diferentes disciplinas. A fin de cuentas, en los Cuerpos Académicos, debe prevalecer una relación en la que no hay jerarquías, siendo todos camaradas con un trato igualitario y democrático, pero conservando la complementariedad de acuerdo a las diferentes habilidades, capacidades y talentos que poseen los integrantes.

El trabajo colegiado debe llevar a los Cuerpos Académicos a la combinación de procesos y prácticas para crear, adquirir, compartir y usar el conocimiento, con la finalidad de transformar la práctica educativa, es decir, se trata de producir conocimiento, lo cual es un proceso de construcción y apropiación personal que al compartirse se vuelve colectivo, reconstruyendo de esa forma la realidad individual y la colectiva (Sañudo, 2009).

Los Cuerpos Académicos de las instituciones de educación superior, realizan sus producciones a partir de una línea de generación y aplicación innovadora del conocimiento, manteniendo un camino en sus investigaciones que les permite producir conocimiento y con ello plantear propuestas que redirijan o repliquen posturas, modelos o estructuras, para beneficio institucional o de la sociedad, lo cual es posible solo si los resultados son difundidos.

Existen propuestas para identificar el modo en que se produce el conocimiento, por una parte, Gibbons (1997), describe dos formas: una clara y bien delimitada, en un contexto disciplinar que lo produce legítima y valora, al que llama *modo 1* y, un modelo que lo supera, el cual va más allá de las instituciones, considerando para la producción a la industria, las empresas o a la misma sociedad, quienes abarcan problemáticas de manera transdisciplinar o multisectorial y al que llama *modo 2*. Por otra parte, Carayannis y Campbell, considerando algunas características de los modelos de Gibbons, proponen el *modo 3*, que promueve el enfoque democrático de la innovación, surgido de la preocupación de la crisis ecológica del planeta bajo un ámbito político, económico y epistemológico, que tiene como fundamento el desarrollo sostenible y considera la innovación, el espíritu emprendedor y la democracia. Los tres modelos presentan aspectos comunes, pero cada uno de ellos con sus respectivas peculiaridades. Surgen en distintos momentos históricos, con condiciones epistémico políticas diferentes, con intereses y preguntas de investigación que surgen de contextos diversos, con fundamentación y relación con la comunidad disímiles y con formas de trabajo que difieren entre sí.

Otras de las actividades básicas de los Cuerpos Académicos es la distribución del conocimiento producido, cuyo rubro más conocido es la difusión, el cual se realiza primordialmente por medio de revistas y artículos científicos. Su importancia radica en que, a través de ella, los resultados de las investigaciones pueden llegar a los colegas, expertos e interesados en el área. Sin duda alguna, la difusión cumple una función preponderante en la constitución de la cultura científica educativa, ya que el acceso y la posterior incorporación de los contenidos por parte de los educadores, mejoran la comprensión y posibilitan el avance de la educación.

Muchas Escuelas Normales en México hacen esfuerzos por cumplir con una política pública establecida, pero, sobre todo, por contribuir al estado del conocimiento educativo.

En el estado de Puebla existen once instituciones públicas formadoras de docentes, de las cuales sólo en cinco se han conformado Cuerpos Académicos, el problema es que, se desconoce su funcionamiento, no se sabe acerca del desarrollo de los procesos investigativos, ni de los modos de producción y difusión del conocimiento y, tampoco se sabe qué significado tiene para los docentes normalistas hacer investigación y pertenecer a uno de estos grupos epistémicos.

De esta problemática parte la presente investigación para dar respuesta a la pregunta detonadora: ¿Cómo contribuye la colegialidad para la producción y la difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla? y, con una metodología cualitativa se dio cumplimiento al objetivo general consistente en: *analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales del Estado de Puebla.*

El presente documento, expone en cinco capítulos y un apartado de conclusiones, las particularidades consideradas en el desarrollo de la investigación titulada “Cuerpos Académicos y Colegialidad: la producción y difusión del conocimiento en las Escuelas Normales de Puebla”.

En el primer capítulo, dentro de los antecedentes, se hace referencia a las características del Normalismo en México, con una mirada histórico-cultural de su transitar desde 1600 hasta el momento actual, en el que las Escuelas Normales son Instituciones de Educación Superior. Considerando la importancia de las áreas sustantivas que imperan en estos planteles, se mencionan las características de la investigación en dichos establecimientos educativos, haciendo referencia a la integración y conformación de los Cuerpos Académicos para tal fin. Como parte del estado del arte, se señalan estudios sobre estos grupos epistémicos vinculados con: la producción académica, la difusión de la producción generada, la colegialidad que rige su quehacer, la integración de estos tres

aspectos medulares, las condiciones institucionales para la investigación y las experiencias de integración y conformación. En este mismo apartado se enmarca el problema de investigación, del cual se derivan las preguntas y los objetivos, tanto generales como específicos, y el estudio se justifica considerando que: 1) se trata de un tema poco explorado, 2) existe la necesidad de analizar a la colegialidad por ser un rasgo imprescindible en la investigación educativa actual, 3) es obligado un acercamiento a los procesos académicos en relación con la producción y difusión del conocimiento y; 4) se pueda recoger la experiencia emanada para replicarse en otras Escuelas Normales (si es que se muestra exitosa), o repensarse en correspondencia consigo misma. También son señalados los alcances y las limitaciones de la investigación, los cuales están en relación con la experiencia obtenida y los grados de consolidación logrados.

En el segundo capítulo, se hace mención al interaccionismo simbólico como teoría general que sustenta la presente investigación. Ya que los Cuerpos Académicos son un grupo de personas que interactúan con base en un propósito común, que comparten saberes y se retroalimentan para el logro de un mismo beneficio, es trascendental determinar las características para la producción y difusión del conocimiento a partir de un enfoque relativamente definido como estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre. También se incorporan como teorías secundarias: la producción del conocimiento, partiendo del concepto y su acepción dentro de la investigación educativa, mencionando los modos en los que se produce y las diferencias entre ellos. La difusión del conocimiento es otro rubro a considerar, iniciando por determinar los diferentes conceptos que se vinculan con la comunicación de la ciencia y señalando las diferentes formas de difundir el conocimiento. Al hablar de colegialidad, se retoman y distinguen conceptos que, aunque parecen sinónimos y se usan indistintamente, tienen diferentes cualidades: colegialidad, trabajo colegiado, trabajo colaborativo, sistema colegiado, cultura colegial e

incluso colegialidad artificial y, considerando las diferencias y similitudes, se hace un señalamiento de los Cuerpos Académicos como comunidades epistémicas.

El tercer capítulo hace referencia al marco contextual, en el que se mencionan las características generales de las Escuelas Normales Públicas del estado de Puebla, señalando su ubicación geográfica, la matrícula que atienden, el total de docentes adscritos, los grados que ostentan y las líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento que en total cultivan. El contexto de la investigación se centra en tres instituciones de las cinco que cuentan con Cuerpos Académicos, se menciona de manera específica un antecedente del tipo de institución, el número de programas educativos que ofrece, el número de estudiantes y docentes que la integran, el número de Cuerpos Académicos registrados ante el Programa de Mejoramiento del Profesorado, el grado de consolidación que ostentan y las líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento que cultivan.

En el cuarto capítulo como parte del enfoque interpretativo y dentro de un marco metodológico, se sitúa a la presente investigación en el interaccionismo simbólico, el cual es simultáneamente una corriente teórica. En la posición metodológica del Interaccionismo Simbólico, se analiza el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes. Esto significa retomar la idea de que “la asociación humana es un proceso de interpretación y definición a través del cual los participantes acomodan sus propios actos a los ajenos, y al hacerlo así orientan a los demás” (Blumer, 1982 p.49). Aquí mismo, se describe la metodología cualitativa que rige esta investigación, señalando que la perspectiva teórica es la interpretativa, en la que, la teoría es parte importante de la reflexión en y desde la praxis, obteniendo significados e interpretaciones a partir de hechos observables. Otro aspecto señalado en este apartado son los sujetos participantes, quienes pertenecen a cinco Cuerpos Académicos de tres Escuelas Normales públicas del estado de Puebla, y de los cuales se mencionan características generales en relación a edad, género, antigüedad en el sistema

educativo y en la Escuela Normal, la función como miembro o líder del Cuerpo Académico, las líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento que cultivan de manera individual y, su participación en redes académicas de colaboración. También se hace mención a la participación de dos directivos, cuya incorporación en este estudio está en relación con la mirada y las acciones institucionales para el apoyo de la investigación en la Escuela Normal. También es este apartado se describen las categorías y criterios de análisis, que con base en los ejes teóricos y en los objetivos específicos son:) La producción del conocimiento, 2) La difusión del conocimiento, 3) La colegialidad y 4) Las condiciones institucionales para la investigación. Es obligado mencionar las técnicas e instrumentos de indagación, haciendo referencia a la entrevista y a la guía de entrevista, También se hace mención al proceso de recopilación de datos, en el que se mencionan actividades concretas que permitieron la recolección de la mayor información para cubrir los objetivos del estudio. La técnica para el análisis de la información, detalla como los datos obtenidos por medio de grabaciones, fueron transcritos para permitir a identificación de categorías y subcategorías tratando de obtener una visión particular de todos los testimonios recabados. La técnica para la verificación, se centró en la triangulación indefinida, procedimiento que permite desde distintas entidades y sujetos, la revisión y la validez de lo que se está indagando. La última parte de este apartado hace referencia a las condiciones éticas de la investigación, en las cuales se menciona la postura para el manejo de los datos y la participación de los sujetos.

El quinto capítulo tiene como finalidad exponer y describir los datos obtenidos en la investigación, y contrastarlos con los elementos teóricos expuestos en los capítulos previos y de una nueva revisión. Retomando el objetivo del presente estudio, se reportan las prácticas que los docentes realizan en el proceso investigativo, las estrategias que definen para la difusión del conocimiento, los aspectos de la colegialidad que inciden en la producción y difusión del conocimiento, así como de las condiciones institucionales que favorecen la

colegialidad en los Cuerpos Académicos para la producción y difusión del conocimiento que se genera en la Escuela Normal. La presentación de estos resultados atendió a las categorías y subcategorías planteadas considerando las respuestas de los docentes y de los directivos, exponiendo un análisis que permitió llegar al diálogo teórico-empírico.

El último apartado, corresponde a las conclusiones, en ellas se consideran tres aspectos significativos que permiten consumir el proceso investigativo dentro de la formación doctoral. El primero, vinculado con los referentes teóricos explorados, el segundo, en relación con el cumplimiento de los objetivos de investigación y, el tercero, con las líneas de investigación que se generan a partir de los resultados presentados.

De esta forma, se puede identificar que, el aporte que esta experiencia brinda al estado del conocimiento, está en relación con los aspectos que desde la colegialidad intervienen en la forma y los modos de producción y difusión del conocimiento que se genera en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales de Puebla y, las condiciones institucionales que existen para apoyar las actividades de los docentes investigadores. Aunado a esto, se exponen aquellos significados que los profesores otorgan a sus prácticas investigativas, los manifestados desde el inicio de su integración y los que se van estableciendo en el camino hacia la consolidación.

La contribución que esta tesis ofrece a las Escuelas Normales de Puebla, está en relación con la importancia de la existencia de los Cuerpos Académicos al interior de estas instituciones y al apoyo que deben recibir de las autoridades educativas (en sus diferentes instancias), ya que estos grupos epistémicos desde sus respectivas líneas de investigación, intentan fortalecer el proceso educativo en la formación de docentes y por consecuencia mejorar la calidad de educación en el estado y por qué no, en el país.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

1.1.1 El Normalismo en México

La formación de profesores en México es considerada como reglamentaria a partir de 1600, cuando Gaspar Zúñiga Acevedo, conde de Monterrey, expidió la *Ordenanza de los maestros del nobilísimo arte de leer, escribir y contar*. Ese documento es considerado como una de las primeras disposiciones sobre la educación elemental en México, en el que se precisan los requisitos para ser docente en aquellos años (Curiel, 1982).

Muchas han sido las denominaciones que han recibido las Escuelas Normales (EN) dependiendo del contexto histórico-cultural, las necesidades del mismo y la respuesta a las políticas educativas en turno. Aunque siempre han compartido una misión formadora, las escuelas Normales se han definido como: Escuelas Normales Rurales, Escuelas Rurales Regionales o Centros Agrícolas, Escuelas Regionales Campesinas, Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, Escuela Normal Superior de México, Escuela Nacional de Maestros, Escuela Nacional de Educadoras, o Centros Normales Regionales (Navarrete, 2015).

Existen registros de que hacia el año 1900 existían en México 45 Escuelas Normales, pero fue hasta 1906 cuando se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales para sustentar la política de formación de maestros (Navarrete, 2015). Muchas fueron las necesidades a nivel nacional que implicaban la presencia de profesores normalistas, de modo que después de la Revolución, hacia 1922, el director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, Ezequiel A. Chávez, crea el *Plan de estudios e investigaciones de la Escuela Nacional de Altos Estudios*, argumentando que, debía ser dirigida como Escuela Normal para que pudieran existir altos estudios (Menéndez, 1994).

Hacia 1924 se da cierre a Altos Estudios y se crean tres instituciones: La facultad de Filosofía y Letras, la de Graduados y la Escuela Normal Superior. Esta última forma parte de la

Universidad Nacional de México y tenía como propósito formar profesores universitarios de materias especiales para escuelas secundarias, normales y profesionales y directores de escuelas (Menéndez, 1994). En 1934 la Escuela Normal es separada de la Universidad, que en aquel entonces ya era Nacional y Autónoma, de modo que podemos ver a una escuela Normal naciendo de un proyecto político cultural que expresaba las aspiraciones de la época en materia educativa.

Pero al interior de la República se hacía imperante la necesidad de formar maestros, por lo que surgen las Escuelas Normales Rurales cuya misión era la transformación del mundo rural, buscando la concientización y participación social de quienes se formaban en estos planteles.

Con José Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública (Creada el 3 de octubre de 1921), el número de maestros de Educación Primaria aumentó en un 164% (SEP, 2012a), ya que sus estrategias distintivas fueron: la alfabetización y la educación rural, con la finalidad de llevar los conocimientos, la difusión de la cultura nacionalista y la idea de progreso a los lugares más apartados del país (Menéndez, 1994). En 1936 bajo el mandato del Gral. Lázaro Cárdenas, las Escuelas Normales Rurales se transformaron en Escuelas Regionales Campesinas, cuyo plan de estudios comprendía tres años posteriores a la educación primaria completa. A partir de 1942 los planes de estudio de las Escuelas Normales urbanas y rurales se unificaron (Hurtado, 2002) y la diferencia consistía en que las segundas incluían en su currículo materias de carácter específico para la agricultura. En ese mismo año se fundó la Escuela Normal Superior de México con programas de cuatro años posteriores a la Normal básica o la preparatoria (Santillán, 2012), y hacia 1945, siendo Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet, se crea la Escuela Normal más grande del Mundo: el *Instituto Federal de Capacitación del Magisterio*, cuya finalidad era capacitar a docentes para atender las necesidades de instrucción básica de todo el país. (DGESPE, 2017).

Durante el periodo de gobierno del presidente Miguel Alemán Valdés (1946-1952) “se mantuvo vigente la unificación de planes y programas en escuelas urbanas y rurales, creándose la

Dirección General de Enseñanza Normal bajo la vigilancia de Francisco Larroyo, quien trató de estudiar y resolver la compleja problemática de las Normales” (Hurtado, 2002. s/p)

Hacia 1954 se crea la Junta Nacional de Educación Normal para la revisión general del sistema y la realización de un diagnóstico minucioso de los perfiles del personal docente, y de los planes y programas de estudio (Navarrete, 2015). Es en el período de Adolfo López Mateos (1958-1964) que se organiza y da un nuevo impulso a la campaña de alfabetización consolidada en el Plan Nacional de Expansión y Mejoramiento de la Enseñanza Primaria, mejor conocido como plan de once años, dirigido por Jaime Torres Bodet en su segunda ocasión como Secretario de Educación Pública. Este plan dio continuidad a la política educativa de 1958 hasta 1970 y sus metas incorporaban a todos los niños de 6 a 14 años; creaban plazas docentes para atenderlos y buscaban lograr una eficiencia terminal de 38% en la primaria para 1970 (Navarrete, 2015).

Durante el gobierno de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) se modernizó la administración de la Secretaría de Educación Pública, creando cuatro subsecretarías: Educación Primaria y Normal; Educación Media, Técnica y Superior; Cultura Popular y Educación Extraescolar; y Planeación y Coordinación Educativa. Al finalizar este sexenio, se vivió en México una expansión conocida como masificación educativa, en la que la teoría del capital humano y marxismo fueron los principales enfoques teóricos que acompañaron al proceso de modernización de las instituciones de educación superior del país en los años ochenta; siendo el principal ejemplo de ello la reforma a la educación Normal que transformó radicalmente la formación de los maestros.

En 1984, la reforma a la educación Normal, eleva al grado académico de licenciatura a los estudios que se realizan en las Escuelas Normales, exigiendo como requisito para ingresar a ellas, el nivel de bachillerato. Con esta reforma, las escuelas Normales debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural. Fue necesario entonces transformar los planes y programas y, considerar que en aquellas instituciones que no contaran con

bachilleratos, se establecieran planteles con ese servicio educativo además de un programa de superación para su personal académico (Medrano, 2017)

Esta reforma implicó nuevos retos para los docentes que atendían a los grupos de normalistas, ya que la falta de cambios en la organización, administración y en el perfil de los mismos docentes no permitió obtener los resultados esperados y la matrícula estudiantil decayó drásticamente (Navarrete, 2015)

En el Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial, publicado en 1994 por la Fundación SNTE para la *Cultura del Maestro Mexicano*, se señalan los problemas de fondo para lograr la transformación significativa de las escuelas Normales, entre ellos: La formación de maestros, que se caracterizaba “por la falta de discusión con otras instituciones académicas, nacionales y extranjeras, se conformó una tradición endogámica que se institucionalizó en forma de rutinas y procedimientos que rechazan por principio cualquier propuesta -externa sobre todo- para cambiar” (Reyes y Zúñiga, 1994, p.90).

Otros aspectos que ha dificultado de manera significativa la transformación de las EN según Reyes y Zúñiga (1994), están en relación con:

...el deficiente desarrollo académico de sus plantillas de profesores, necesario para hacerse cargo de las nuevas tareas de investigación, difusión, promoción de la cultura y administración escolar; el insuficiente presupuesto y deterioro de la infraestructura física educativa; una estructura organizativa y de gestión escolar inadecuada, y el desconocimiento de mecanismos para la planeación, incluyendo los procesos de evaluación institucional. A estos problemas se sumaba la indeterminación de la demanda de ingreso a las escuelas normales, y que no se consideraban las necesidades sociales de formación de profesores ni el crecimiento del Sistema Educativo Nacional en sus diferentes niveles y tipos de servicio (p. 91-95).

Como lo menciona Medrano (2017), en 1994, a diez años de haber sido elevadas las normales al rango de instituciones de educación superior, no existían procesos de reestructuración paulatina para la mejora de sus recursos tanto humanos como financieros y materiales.

Las acciones reales para la transformación de las EN surgen en 1996, cuando “por medio del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) se propusieron líneas de acción integrales a fin de orientar su desarrollo y propiciar las condiciones necesarias para convertirlas en instituciones de educación superior” (Medrano, 2017, p.18). Posteriormente surge el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) implementado de 2002 a 2013, en cuyo marco se impulsó que cada entidad federativa formulara un Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN), compuesto por el Programa de Fortalecimiento de la Gestión Estatal de la Educación Normal (PROGEN), desarrollado por cada entidad, y los Programas de Fortalecimiento de la Escuela Normal (PROFEN), desarrollados por cada institución.

La educación normal permaneció adscrita a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal hasta 2005, “cuando se creó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y se transfirió a la Subsecretaría de Educación Superior” (SES), (SEP, 2016, p. 60).

1.1.2 La Investigación en las Escuelas Normales de México

Desde 1996 surge en México el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), cuyo objetivo es contribuir a que los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las instituciones públicas de educación superior, alcancen las capacidades para realizar investigación y docencia, se profesionalicen, se articulen y se consoliden en grupos de pares llamados Cuerpos Académicos (CA). Pero es hasta 2009 que las EN son convocadas para participar en dicho programa que a partir del 2012 se denomina Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), este programa (DOF, 2013) define a los CA como:

Grupos de profesores/as de tiempo completo que comparten una o varias líneas de generación de conocimiento, investigación aplicada o desarrollo tecnológico e innovación en temas disciplinares o multidisciplinarios y un conjunto de objetivos y metas académicas. Adicionalmente atienden los programas educativos (PE) afines a su especialidad en varios tipos...Así mismo, constituyen un sustento indispensable para la formación de profesionales y expertos. Dada la investigación que realizan, son un instrumento de profesionalización del profesorado y de su permanente actualización, por lo tanto, favorecen una plataforma sólida para enfrentar el futuro cada vez más exigente en la formación de capital humano, situación que les permite erigirse como las células de la academia y representar a las masas críticas en las diferentes áreas del conocimiento que regulan la vida académica de las Instituciones de Educación Superior (p.11).

Los CA deben tener determinadas Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC), definidas por el PRODEP como: “Una serie coherente de proyectos, actividades o estímulos que profundizan en el conocimiento como producto de la investigación básica y aplicada con un conjunto de objetivos y metas de carácter académico, en temas disciplinares o multidisciplinarios” (p. 18)

Estos grupos se categorizan por grados de consolidación siendo: a) Cuerpo Académico Consolidado (CAC); b) Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC;) y c) Cuerpo Académico en Formación (CAEF). Estos grados de consolidación están determinados en relación con:

Que los integrantes tengan metas comunes para generar conocimientos en la investigación educativa aplicada y de formación de docentes; la solidez y madurez de las LGAC que cultiva el CA; 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; 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), (DOF, 2013. p. 11).

Con base en las reglas de operación del PRODEP (DOF, 2013), las características de un CA adscrito a una EN varían dependiendo del grado de consolidación:

a) En un CAC, los integrantes cuentan con el grado preferente (doctorado), participan intensamente en redes de intercambio académico, así como con organismos e instituciones en el país y en el extranjero. La mayoría de los integrantes cuentan con posgrados (especialidad, maestría o doctorado) que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento en el ámbito educativo y en la formación de docentes preferentemente.

b) En un CAEC, la mayoría de los integrantes tiene el grado preferente (doctorado) y cuentan con productos de generación o aplicación innovadora del conocimiento, hacen evidente la influencia que el CA ha logrado en la sociedad y en las organizaciones, de acuerdo a líneas de investigación definidas. la mayoría de los integrantes participa activamente en intercambios académicos con sus pares en el país y en el extranjero y, cuentan con productos sólidos de generación o aplicación innovadora del conocimiento en el ámbito educativo preferentemente.

c) El CAEF, tiene definidas las líneas de investigación aplicada en educación o formación docente preferentemente y los proyectos de investigación que desarrollan dan evidencia de ello. Por lo menos uno de sus miembros ha sido reconocido con el perfil deseable y, por lo menos uno de sus integrantes cuenta con posgrado (especialidad, maestría o doctorado), (p.13-16).

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, siendo para todos los subsistemas: Libros, Capítulos de libros, Artículos indizados, Artículos arbitrados, Propiedad intelectual, Modelos de utilidad, Transferencia de tecnología, Desarrollo de Infraestructura, Patentes, Prototipos e Informes Técnicos. Además de estos, específicamente para las EN también son consideradas las memorias arbitradas de congresos (DOF, 2013).

El perfil deseable es otra de las características que se enmarcan en el acuerdo 712, refiriéndose al reconocimiento que otorga la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal a través del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo Superior, a los/as Profesores/as de Tiempo Completo que cumplen satisfactoriamente las funciones universitarias y dan evidencia de ello por lo menos en los tres últimos años. Para el caso de las escuelas Normales, el perfil deseable (DOF, 2013) se otorga a:

...los/as profesores/as que poseen un nivel de habilitación académica de maestría o doctorado, preferentemente en el campo de la educación y de la formación de docentes, superior a la de los programas educativos que imparten, lo cual les permite contribuir a la formación pertinente de los/as profesores/as de educación básica y responder con calidad a las demandas del desarrollo educativo del país; además realizan de forma equilibrada actividades de docencia, investigación educativa innovadora, vinculación con instituciones y organizaciones del ámbito educativo, tutorías y gestión académica (p. 20).

Con diferentes denominaciones y ubicadas en todas las entidades federativas del país, heredando y cargando la historia del Normalismo, actualmente existen en el México normales rurales, normales experimentales, centros regionales de educación Normal, normales urbanas, normales superiores, escuelas nacionales de maestros, institutos normales, escuelas de educación física, escuelas artísticas, centros escolares, colegios, escuelas o universidades e incluso, centros de actualización del magisterio, haciendo un total de 460 EN, 266 de sostenimiento público y 194 de sostenimiento privado (Medrano, 2017). La mayoría de ellas, a 35 años de haberse fundado como instituciones de educación superior, se encuentran transformándose y respondiendo a las políticas educativas emanadas en cada sexenio.

1.1.3 Estudios sobre Los Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales de México

Las estadísticas del PRODEP para el tipo superior muestran que en 2009 se contó con la participación de 257 Escuelas Normales (SEP, 2018b) y, en 2020 se cuenta con un registro de 260. De ellas, existen 251 CA, que, de acuerdo al grado de consolidación, seis se encuentran consolidados, 56 en consolidación y 189 en formación (SEP, 2020).

El registro de CA de EN ante el PRODEP deja ver que, a once años de su incorporación, existen intentos significativos por parte de los docentes normalistas para atender además de la docencia que les caracteriza, diferentes formas de titulación, asumiendo la tutoría como un elemento sustantivo de la formación, promoviendo acciones de gestión y procesos de investigación educativa para favorecer la generación y aplicación del conocimiento.

Después de una revisión en diferentes fuentes acerca de los estudios que dan cuenta de los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales de México, podemos identificar que a partir del 2009 (fecha en que las escuelas Normales son incorporadas al PRODEP) y hasta el momento de la presente investigación, existen aportaciones propias de académicos normalistas y algunas investigaciones realizadas por académicos universitarios acerca de los CA de las EN.

La búsqueda intencionada de la información ha sido dirigida hacia aportaciones en relación con la producción académica, la difusión del conocimiento y la colegialidad. En esa búsqueda también se han encontrado estudios descriptivos de experiencias de conformación, tránsito y evaluación, profesionalización docente y políticas públicas, que no precisamente expresan resultados en relación con la temática de interés para esta investigación.

1.1.3.1 Estudios vinculados con producción académica.

La producción académica de los CA tiene gran relevancia en la presente investigación, por lo que la revisión de la literatura se ha centrado en estudios sobre este tema. De las

publicaciones identificadas, algunas se relacionan directamente con estudios de la producción del conocimiento y otras hacen mención de ella como un elemento importante para la vida de los CA, sin mencionar características de lo que se produce, de la forma en que lo hacen o de su aplicación. Encontramos estudios como:

La experiencia de un CA en una escuela normal del Estado de Chihuahua en su transitar hacia el reconocimiento ante el PRODEP, en donde Cruz (2013a) por medio de la investigación acción sistematiza las funciones desempeñadas en la escuela Normal relacionadas con la acción de investigar, considerando a la jefatura del área de investigación, al representante institucional ante el PRODEP y al líder del CA que se está conformando. Dentro de sus resultados, menciona a la “producción academia generada en los últimos tres semestres, consistente en: 16 ponencias, siete carteles, dos libros, cinco capítulos de libros y 11 artículos en la revista de la EN” (p.6). Sin profundizar más, concluye que “el trabajo y la producción (como la vía para el reconocimiento de cuerpos académicos) implican asimilar la cultura y reglas de operación de PROMEP, la progresión de las competencias tecnológicas, digitales y la complejidad del trabajo colegiado” (p.7)

Otro estudio en la categoría de producción académica es el de Pérez, Moreno & De la Cruz (2017), quienes describen la experiencia institucional de un colectivo docente, las dificultades encontradas y superadas, para la conformación de los cuerpos académicos en una EN de San Luis Potosí. Se trata de un estudio con enfoque mixto que señala las características por las que los CA fueron rechazados por el PROMEP. Es aquí en donde se enfatiza la importancia de la producción académica, pues se menciona que en su caso era escasa, individual y heterogénea.

Un estudio de la investigación educativa de las cinco Escuelas Normales públicas de San Luis Potosí es presentado por López, González y Martínez (2017). Los autores mencionan la existencia de seis CA solo en una EN, en los cuales existen 17 LGAC. La

producción investigativa se reconoce en 12 publicaciones concentradas en solo dos instituciones, no obstante, existen las tesis de maestría de 85 profesores y las tesis de doctorado de 28 docentes. Además, dos redes de investigación de carácter estatal: la REDMIIE-SLP, cuyo objeto de estudio es la investigación de la investigación educativa en donde se integran profesores de tres escuelas normales y, la RIESLP, en la que participa solo una escuela. Esta investigación señala también las principales problemáticas que se presentan al interior de los CA, haciendo énfasis a ciertos aspectos de políticas educativas y señalando que se carece de materiales, de infraestructura y no se cuenta con bases de datos que permitan el acceso a la información y bibliografía especializada en las áreas de conocimiento que se investigan. La habilitación docente para investigar está vinculada a algunos intereses personales para el logro de grados en los programas de posgrado; no existe evaluación de la producción y los procesos académicos. Los principales productos son libros, capítulos de libros, artículos de revistas, pero sobre todo mediante ponencias que aparecen en las memorias de congresos o eventos similares de orden académico. Sin embargo, se hace mención a una producción académica, que es escasa, individual y heterogénea, y que los proyectos de investigación muestran deficiencias metodológicas y no se articulan en el proyecto del CA

Segura (2017), desarrolla una investigación cuyo objeto de estudio son 28 Escuelas Normales Públicas del Estado de México con la finalidad de identificar con qué principios epistémicos y culturales favorecen la gestión de conocimiento. Cabe mencionar que no hay claridad en el estudio acerca de procesos de colegialidad en la producción del conocimiento que refiere y que “no existe postura epistemológica clara de la naturaleza de la formación docente” (p27). Además, señala que:

...la investigación como aplicación es factible y proporciona medios de comprensión, así como el avance hacia la elaboración de artículos o la difusión de los mismos. Sin

embargo, es necesario vigilar epistémica y metodológicamente que la generación de conocimiento no se haga estéril a las exigencias, necesidades, emergencias, significados y sentidos de la formación docente (p. 26)

En este estudio se hace énfasis en el modo en el que se produce el conocimiento en las EN participantes desde la propuesta de Gibbons (1997), concluyendo que “Los datos recuperados reflejan el desconocimiento del campo profesional por la inclinación hacia el modo 1 y 2 y la desarticulación investigación-formación docente” (p. 28).

Más recientemente, se encuentran dos estudios de manera aislada que hacen referencia a la producción académica en las EN a nivel nacional, el de Trujillo y Sánchez (2019) y el de Loza, Merino y Ceja (2019), quienes analizan características de las ponencias presentadas en el Congreso Nacional Sobre Educación Normal (CONISEN), que organiza anualmente la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE). El análisis incluye los componentes de las investigaciones en relación con: el planteamiento del problema, las características en los objetivos, los aspectos teóricos-metodológicos y valorando la importancia de los resultados. Aunque en ambos estudios se menciona el número de autores de cada ponencia analizada, no es posible afirmar si son producto de un trabajo colegiado al interior de un CA.

Por su parte Trujillo y Sánchez (2019), con una muestra de 14 ponencias de dos congresos nacionales, concluyen entre otros aspectos que: “es necesario impulsar la metainvestigación en el contexto normalista y que, es evidente fortalecer los perfiles en materia de investigación” (p.7).

Loza, Merino y Ceja (2019), después de una revisión de 134 ponencias presentadas en el CONISEN, concluyen que la producción del conocimiento en las escuelas normales, se genera en colectivo, aunque de manera unidisciplinar, atiende principalmente a problemáticas identificadas en las aulas y es abordada bajo una metodología cualitativa con

un alcance descriptivo. Algunas de las aportaciones que analizan corresponden a propuestas didácticas, o curriculares, otras más se reportan con resultados de investigaciones parciales y, todas ellas dejan ver ciertas necesidades a cubrir en diferentes temáticas como producción del conocimiento y educación ambiental. A partir de las categorías estudiadas, los autores mencionan que la producción del conocimiento de las EN de México, con base en la propuesta de Gibbons (1997), “se inclina hacia el modo 1, el cual describe una investigación realizada en la institución, exclusivamente por académicos, unidisciplinar con una estructura jerárquica, cuya validez está dada por una comunidad de pares y difundida a través de un evento académico” (pp. 8-9).

1.1.3.2 Estudios vinculados con la difusión de la producción académica.

Existen estudios en los que se hace mención de la difusión de la producción académica. La mayoría de las investigaciones señalan que se ha participado en distintos espacios para compartir su producción, aunque escasamente se menciona la publicación en revistas indexadas o publicaciones de libros. Entre estos estudios tenemos:

La aportación de Cruz (2013b), analiza condiciones y elementos que influyen en la integración de grupos de investigación para conformarse en Cuerpos Académicos, desde una visión biográfico-narrativa. La autora labora en una escuela Normal del estado de Chihuahua pero refiere un estudio con CA del sureste, centro y norte del país, aunque no se identifica la metodología y no existe evidencia clara de sus conclusiones, menciona que existe una creciente producción académica y participación en foros, congresos, coloquios y eventos diversos tanto regionales, nacionales, e internacionales que posicionan al catedrático normalista, a sus instituciones y entidades federativas en foros donde había estado ausente.

1.1.3.3 Estudios vinculados con la colegialidad en los CA.

Una de las características de los cuerpos académicos es la colegialidad, entendiendo esta como el conjunto de interacciones que realiza un grupo de profesores con un mismo

propósito para el logro de los mismos resultados. Desde el PRODEP se intenta regular esta acción, señalando que: “La investigación colegiada o en equipo fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento, así como identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos” (DOF, 2013. p.11). En la búsqueda de investigaciones que hagan mención a la colegialidad en los CA de las EN, encontramos a:

Un estudio en las EN de Sonora realizado por Yáñez, Mungarro y Figueroa (2014), describe los cambios suscitados en estas instituciones, a partir de políticas públicas que encomendaron la creación de cuerpos académicos cuyas metas promueven que los docentes realicen investigaciones colegiadas. Mediante un estudio con un enfoque cualitativo, utilizando la fenomenología como marco teórico-metodológico, se partió del objetivo de analizar el significado que docentes normalistas le otorgan a la permanencia y consolidación de los cuerpos académicos de su subsistema. Para esto, se indagó sobre la experiencia de tres docentes desde el impulso del Programa de Mejoramiento del Profesorado en 2009, hasta el momento del estudio. Se encontró que las variables de mayor relevancia para la permanencia y consolidación de los colegiados fueron: el trabajo colaborativo, la habilitación de grado académico, mayor financiamiento a las instituciones y asesoría externa. Se concluye que es necesaria una mayor vinculación con otras Instituciones de Educación Superior con el fin de aprovechar su mayor tradición en la ardua tarea que resulta la investigación.

Otro estudio es el realizado por Reyes, Flores y Navarrete (2017), quienes mencionan una experiencia de colaboración entre la Escuela Normal del Estado de Coahuila (ENSE) y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). El convenio ENSE-UANL permite a los docentes participantes cursar un programa de calidad, presencial y de investigación para alcanzar perfiles idóneos de PROMEP o el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Se menciona que la importancia de la comunicación de

este caso se inserta en un protocolo de difusión que trata de dar a conocer nuevas formas de acceso a las IES -a las que pertenecen las Escuelas Normales-, diversas vías de trabajo interinstitucional y multidisciplinario, así como innovadoras rutas para ampliar el beneficio que pueden ofrecer las formadoras de formadores a sus estudiantes y egresados.

1.1.3.4 Estudios vinculados con la colegialidad, producción y difusión del conocimiento en los CA.

Existen algunas investigaciones en las que se mencionan de manera conjunta los rasgos característicos de los CA. Entre ellos se puede identificar el estudio realizado por Aguilera y Rueda (2015), que surge por la necesidad de realizar un diagnóstico y conocer mejor a las Escuelas Normales del Estado de Puebla identificando las fortalezas y problemáticas para apoyar las estrategias de solución que se pongan en marcha. Bajo la metodología de la investigación acción, se muestra información sobre cada zona escolar respecto de: quiénes son los maestros que hacen investigación, cuáles son las temáticas, metodologías y las condiciones institucionales para hacerla, dónde existen los mayores problemas para llevarla a cabo, así como las vinculaciones e intercambios con otras Instituciones de Educación Superior y organismos de investigación educativa. Se menciona el número de proyectos de investigación realizados en las EN del estado de Puebla hasta el periodo 2012-2013 el cual asciende a 44 cuya metodología predominante es de tipo cualitativo, se señalan las 49 LGAC que existen en los CA con base en la clasificación propuesta por el COMIE. Los hallazgos dejan ver las condiciones institucionales y algunos aspectos de la colegialidad (trabajo en red), para la producción y difusión de la producción del conocimiento generado en las EN, concluyendo que:

...La investigación educativa requiere del establecimiento de condiciones institucionales para realizarla: financiamientos, tiempos para asistir a Congresos, vinculación con otras IES nacionales e internacionales; intercambios académicos con

otras instituciones y organismos. Asimismo, la investigación educativa de las Normales requiere ser socializada entre pares, utilizar los resultados para apoyar los procesos educativos y el logro de aprendizajes situados de los estudiantes. Hay una escasa difusión de las investigaciones, así como de publicaciones de resultados. Los investigadores no pertenecen a redes de investigadores ni hay ningún proyecto financiado por CONACYT o por otro organismo similar estatal, nacional o internacional (p.13).

El estudio realizado por Loza, López y Merino (2017), evalúa el grado de desarrollo de los cuerpos académicos de una escuela Normal en el estado de Puebla. Se trata de un estudio con enfoque cualitativo. La evaluación que se realiza a los CA de la EN, es con base en los lineamientos del PRODEP cuyos rasgos son: 1) Alta habilidad académica, 2) Alto compromiso institucional, 3) Intensa vida colegiada y 4) Importante participación en redes de colaboración e intercambio académico. Se hace mención a las 17 LGAC que cultivan los CA, y se proporcionan datos numéricos de la producción académica, haciendo énfasis en que no existen publicaciones individuales, pues en todos los casos se prioriza el trabajo colaborativo y se atiende a los proyectos conjuntos. El compromiso institucional se manifiesta en que a pesar de que tuvieron dificultades en la recepción del apoyo a perfil deseable y para la realización de proyectos por parte del PRODEP, la organización interna permite obtener recursos de otros programas federales como el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) y otorgar una partida interna para el apoyo en la difusión de la producción. En todos los CA hay docentes cursando programas de doctorado con recursos financieros personales para fortalecer la habilitación académica. Se menciona participación en redes internas de colaboración entre tres CA. Con base en los resultados las autoras proponen: La realización de diagnósticos situacionales, la revisión de la pertinencia de las LGAC, la planificación de metas-objetivos y procesos de

evaluación, mantener acciones inherentes a su nivel de desarrollo, atender las áreas de oportunidad, valorar la vinculación con CA de otras IES, gestionar el apoyo económico ante instancias correspondientes, haciendo un recuento de recursos materiales y diseñar un plan para mejorar la habilitación de los docentes, concluyendo que:

...se visualiza el obligado establecimiento de políticas institucionales en el ámbito de la investigación, para reforzar y/o reorientar algunas formas de organización y distribución de recursos financieros y materiales, que fortalezcan el grado de desarrollo de los CA para avanzar en el camino a la consolidación de los mismos, pretendiendo con ello la mejora en la formación de docentes de esta Escuela Normal (p.10).

1.1.3.5 Estudios vinculados con las condiciones institucionales para la investigación en las EN.

Todos los estudios analizados en la presente investigación hacen mención a la política pública, la política educativa o la política institucional y su importancia para el desarrollo de los CA y de los procesos que dentro de ellos se realizan, pero existen algunos con más énfasis en este aspecto, entre ellos:

Pérez, Bringas y Pérez (2013), presentan un panorama ubicado en el estado de Puebla, en el que describen los beneficios que algunos docentes han tenido por parte del PRODEP. Realizaron una revisión de bases de datos y documentos oficiales, concluyendo que son las políticas educativas las que evitan que haya más investigación en las EN.

Por su parte García y Ortega (2016), particularizan el caso de una Escuela Normal del estado de Puebla. La intención fue indagar acerca de la percepción de los formadores de docentes ante las políticas de la educación superior. Utilizando una metodología cualitativa, bajo el análisis de caso, se realizaron entrevistas semiestructuradas. Se describe la presencia de 89 docente en la EN de los cuales 32 son Profesores de Tiempo Completo (PTC) sin

reconocimiento a perfil deseable. No existen CA registrados ante el PRODEP. Participaron como sujetos de estudio seis docentes de la institución quienes coinciden en que para integrar un CA se requiere de apoyo administrativo para la organización de la carga académica, apoyo metodológico para realizar investigación y apoyo económico para la habilitación y publicación, así como voluntad por parte de los PTC. Concluyen que:

...es urgente una reorganización que requiere esfuerzos administrativos para conformar un grupo de investigadores que tengan las condiciones económicas, de tiempo, espacios habilitados y al mismo tiempo la voluntad de los docentes para introducirse a estudios de posgrado y obtener una formación para investigar, ... hasta hace unos años no vislumbraban el trabajo de investigar como una de sus acciones cotidianas, la docencia ha sido, históricamente, el centro de su trabajo (p.19)

Otros estudios mencionan aspectos como la importancia de la profesionalización para el buen desempeño de los procesos investigativos. Hay que considerar que este aspecto no solo atañe a los docentes de manera personal, sino también a las instituciones que tienen interés en que sus académicos realicen investigaciones con la metodología adecuada para que den como resultados producciones de calidad.

El estudio realizado por Palacios (2013), quien analiza la formación de profesores investigadores en educación superior regidos por el PRODEP, posteriormente el perfil deseable del profesor investigador normalista y, por último, se delimitan los obstáculos para la formación de profesores investigadores y se construye una propuesta para el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO). Hace referencia a que no se cuenta con profesores investigadores y menos con cuerpos académicos, ya que el profesorado solo asiste a cumplir con la cátedra y con la parte administrativa ante control escolar. La propuesta que se realiza para el logro de la conformación de investigadores y CA

está en relación a que la Secretaría de Educación Pública del estado de Colima otorgue becas e incentivos para los docentes que realizan investigación, así como entablar convenios de colaboración con Universidades y Escuelas Normales del país para intercambiar experiencias en la formación de profesores investigadores y se formalicen talleres, conferencias, cursos y diplomados con el mismo fin.

Sánchez (2017), presenta una investigación en la que hace una crítica al trabajo de los docentes normalistas investigadores, mencionando que:

existen 163 cuerpos académicos en los que participan 687 profesores de las escuelas normales, pero solo 161 profesores están registrados en el PRODEP, lo que evidencia una importante simulación de trabajo académico ... un dato que refuerza este escenario es que en el Sistema Nacional de Investigadores en 2016 solo aparecen nueve investigadores adscritos a Escuelas Normales (p.3).

El objetivo de su estudio es identificar la relación entre la investigación y los posgrados de las Escuelas Normales, aunque se centra en las aportaciones que las EN hicieron al Primer Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, con objetivos secundarios como: Identificar los posgrados y sus características temáticas, e Indagar sobre la vinculación entre investigación y posgrados. En sus resultados hace mención a los estados que más ponencias enviaron al CONISEN, y al número de profesores de tiempo completo (PTC) que registra PRODEP como perfil deseable, mencionando qué estados del país no tienen docentes con ese perfil y cuáles incluso cuentan con docentes que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SIN). Menciona las entidades federativas que carecen de programas de posgrado. Concluye comentando que:

...se tiene que reconocer el abandono al que se han visto sujetas las Escuelas Normales en estos rubros y es necesario dotar a las Escuelas Normales de mejores condiciones, espacios y recursos digitales para el desarrollo de las prácticas

investigativas, fortalecer el trabajo colaborativo interinstitucional entre normales alrededor de la investigación y tener una interacción más fuerte con los criterios de desarrollo de la investigación de las escuelas normales a los criterios de calidad y rigor que determina el COMIE (p.9).

Esta aportación se emite desde la Dirección de Políticas para el Sistema de Profesionales de la Educación y es de llamar la atención que desde la mirada institucional se identifica que existe una falta de capacidad y competitividad académica de las EN, y que se requiere la definición de políticas gubernamentales que doten de un marco normativo adecuado que ofrezca incentivos a los investigadores de estas instituciones.

1.1.3.6 Experiencias de Integración y/o Conformación.

Existen otros aspectos que se han considerado en las investigaciones de los CA de las EN, algunos de ellos en relación con experiencias de integración y/o conformación como:

Loza (2013), expone un análisis de las experiencias de conformación de los CA de las EN de México durante el periodo 2009-2012. Identifica factores y condiciones que han influido para la integración de los CA y describe fortalezas y áreas de oportunidad de 20 CA de distintos estados del país. En 2012 solo había 51 CA de las EN de México y 20 participaron en la investigación. Concluye que en la mayoría de los casos los docentes integraron los grupos por indicación de la DEGESPE, es escasa o casi nula la publicación arbitrada, no logran identificar acciones de gestión, no cuentan con colaboradores, ningún CA pertenece a alguna Red académica, no hay seguimiento y evaluación de los procesos, carecen de apoyo económico para realizar investigación, los integrantes son comprometidos y se interesan por la profesionalización docente. Cabe mencionar que esta investigación es de las pioneras en el estudio de CA y que está considerando los primeros tres años de la incorporación de las EN al PROMEP.

Chapa (2012), quien relata la experiencia de un grupo de profesores de una Escuela Normal de Nuevo León en un esfuerzo por conformarse como CA. No existe una metodología específica de la investigación, solo se describe el transitar del CA para el logro de un reconocimiento ante PRODEP, el cual no es alcanzado en ese momento, exponiendo las posibles causas y los retos, asumiendo el compromiso de una reorganización para atender a una nueva convocatoria en un futuro.

Ortega y Hernández (2016), presentan un estudio cuyo objetivo es valorar y analizar la experiencia en la creación de cuerpos académicos en el Estado de México, para ello se realiza una investigación de corte cualitativo bajo el enfoque fenomenológico, en un estudio de caso, realizándose entrevistas a profundidad y encuestas a un grupo de docentes. Entre los resultados obtenidos se observa la complejidad que viven las escuelas normales para realizar procesos de investigación a diferencia de otras IES, enfatizando el grado de habilitación de los académicos, las dificultades para la obtención del reconocimiento al perfil docente y las condiciones limitadas en las que realizan su trabajo de investigación, tutoría y gestión, además del poco personal que se tiene y la saturación de actividades que dificultan los espacios de colaboración entre los integrantes del CA, la falta de recursos asignados para la publicación y la difusión de escritos. Se propone la integración de una comunidad de aprendizaje en línea que permita vislumbrar una vinculación donde se interrelacionan diferentes personas y que puede ser resultado del proceso de la investigación educativa.

Ortiz, Madrueño y Ortiz (2017), presentan un estudio cuyo objetivo radica en aportar conocimiento sobre los contrastes y avances de las Escuelas Normales, atendiendo a sus logros en la conformación y desarrollo de CA, actores clave, relaciones, estructuras y procesos vinculados a la investigación educativa. Se menciona una metodología de corte cuantitativo, aunque solo se evidencia la revisión de bases de datos oficiales como el PRODEP y la DEGESPE, comentando: “A partir de la información recabada, se realizó la

búsqueda y análisis cualitativo de la información pública de las escuelas normales” (p. 2), en este análisis se logra identificar que en la región centro, se han logrado conformar el mayor número de CA (56), respecto a las otras regiones del país. En esta publicación se hace mención a los CA que se han conformado en el Estado de Puebla, en donde...

...con sólo 10 Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) se han generado casi el mismo número de CA (18) que en el Estado de México (22), siendo que en este último, hay 40 IFD, mientras en el Estado de México, el mayor número de CA que ha logrado generar una sola institución es tres (p.8).

También refiere que, posiblemente la contribución del PRODEP a diferencias tan contrastantes entre las EN, radica en que se da más apoyo a las que tienen más logros, mientras que las que no avanzan lo suficiente para que sus grupos de investigación puedan ser reconocidos como CA, se van quedando al margen de los beneficios para su fortalecimiento.

Benítez (2017), identifica poco interés, inserción y motivación para la conformación y consolidación de Cuerpos Académicos en una escuela Normal del Estado de México. Su objetivo es conocer los factores relativos que inciden la poca participación de estos profesores en la conformación o integración de grupos de investigación y CA para promover la investigación educativa dentro y fuera del aula de clases. Metodológicamente utilizó encuestas y grupos focales mencionando un componente mixto. Concluye que no hay condiciones para tal fin: No se cuentan con políticas y estrategias estatales e institucionales que favorezcan las condiciones para su desarrollo. Algunos de los PTC no han logrado desarrollar las funciones sustantivas en su totalidad. Inexperiencia de algunos PTC en la función de investigación y desconocimiento de LGAC. Falta de voluntad, interés y motivación de los PTC para ejercer vida colegiada y compromiso institucional. Falta de organización del personal docente para la atención de su carga horaria diversificada. Escasa

disponibilidad de los PTC para participar en CA y en actividades académicas de desarrollo profesional.

Uno de los estudios más recientes es el que presentan Siqueiros y Vera (2020), en el que realizan una caracterización de los CA de las EN de México. Estas características están en relación con el número de CA formados en el periodo 2009-2019, determinando su ubicación geográfica y su composición. Se trata de una revisión documental con alcance descriptivo y como lo mencionan los autores:

se revela que la mayoría de estos grupos se encuentran en la región Centro Sur, principalmente, en el Estado de México. Se conforman de tres a cinco integrantes con mayor porcentaje de mujeres; sin embargo, aparece una relativa tendencia a ser el hombre el líder en grupos conformados por el 50% de cada sexo. Estos mismos indicadores se describen para los cuerpos académicos en consolidación (CAEC) y consolidados (CAC). (p.71)

Después de la revisión de las investigaciones podemos observar que la mayoría de los autores provienen de Escuelas Normales de México, aunque hay algunos coautores de Universidades Públicas de México como García y Ortega (2016) y Reyes, Flores y Navarrete (2017), de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Nuevo León respectivamente; así como el caso de la Dirección de Políticas para el sistema de Profesionales de la Educación de la DEGESPE.

Se identifica participación de académicos-investigadores de Escuelas Normales de los estados de Baja California, Chihuahua, Coahuila, Colima, Estado de México, Puebla, San Luis Potosí y Sonora, aunque en algunos casos como Cruz (2013b), Loza (2013), Ortiz, Madrueño, Ortiz (2017), Sánchez (2017), Trevillo y Sanchez (2019) y Loza, Merino y Ceja (2019) se trata de estudios que involucran a CA de EN de todo el país. Algunas producciones como Pérez, Bringas y Pérez (2013), Yáñez, Mungarro y Figueroa (2014), Aguilera y Rueda

(2015), Ortega y Hernández, (2016). López, González y Martínez (2017), se refieren a estudios estatales y otros más como Chapa (2012), Cruz (2013a), Palacios (2013), García y Ortega (2016), Benítez (2017), Loza, López y Merino, (2017), Pérez (2017), Reyes, Flores y Navarrete (2017), se centran en investigaciones al interior de las EN.

Las principales problemáticas que se han estudiado en relación con los CA, están dirigidas a: Las características de conformación y permanencia, así como las dificultades que se enfrentan para el logro de ellas. Existen estudios descriptivos que dan cuenta del proceso metodológico que se ha tenido para el logro de la integración de los CA. Algunas publicaciones hacen referencia a que aún no se logra el reconocimiento ante PRODED como Chapa (2012), Palacios (2013), García y Ortega (2016), pero se hacen reflexiones sobre los procesos, los obstáculos, las necesidades y los retos. El estudio presentado por Loza, González y Merino (2017) hace mención a un proceso de evaluación de los CA con base en los criterios empleados por el PRODED, lo cual se plantea como una problemática en la política educativa de la que emanan.

Si bien es cierto que dentro de los resultados se enuncian múltiples problemas para el buen funcionamiento de los CA, estos problemas no son el eje rector de las investigaciones mismas. Todos los estudios revisados hacen mención a las reglas de operación del PRODEP, y utilizan su base de datos para ubicar, señalar, comparar, y clasificar a los CA. Algunos otros utilizan el Sistema Básico de Información de las Escuelas Normales. Otros más la información de la SEP de los estados, en algunos casos se considera la información con la que cuentan los Representantes Institucionales ante el PRODEP y es constante y repetitiva la información que se presenta en las producciones en relación a las características de los CA.

La metodología utilizada en las investigaciones es variable. Existen paradigmas cuantitativos, aunque en su gran mayoría son cualitativos. Podemos encontrar estudios desde

la investigación acción, fenomenológicos, análisis de caso, estudio biográfico-narrativo, y hasta un estudio cuantitativo, cualitativo, descriptivo, retrospectivo, comparativo y transversal. Los instrumentos y técnicas para la recolección de datos coinciden en cuestionarios para encuestas y entrevistas, presentando en un caso la implementación de un grupo focal.

Las problemáticas sobre las cuales investigan los CA no son claras, ya que en algunos casos se mencionan que existen las LGAC (e incluso con algunas observaciones del PRODEP), con falta de consistencia entre éstas y los proyectos realizados.

Por otro lado, también se desconoce el impacto que tiene la producción académica de estos grupos epistémicos a nivel institucional y en el contexto inmediato, ya que esta tendría que verse reflejada en las características de formación y en el desempeño docente y en ninguna de las aportaciones revisadas se menciona.

La constitución de redes de investigación entre las distintas EN es un tema pendiente, ya que, se identifican temas y líneas de investigación comunes, pero no logran concretarse como estrategia de cooperación o de colaboración académica, pudiera ser la razón por la que no existe investigación sobre este rubro.

Tampoco existen investigaciones sobre la colegialidad, el trabajo colegiado, los sistemas colegiados o la cultura colegial en los CA, solo se menciona como una característica necesaria para el desempeño cotidiano, o las dificultades que se presentan para su organización. La colegialidad debe ser el eje medular de estos grupos epistémicos, sin embargo, no existen estudios de cómo se lleva a cabo este proceso y los resultados que de él se obtienen.

Después de este análisis de las investigaciones en las que se hace mención a las características de los CA de las EN, podemos observar un avance en dos sentidos, por un lado, que las investigaciones dejan de mencionar actividades para la conformación y

experiencias de integración, y se centran en los procesos más sustantivos en relación a la producción y la difusión. En otro sentido, pero muy vinculado, esto emana de las mismas actividades que se realizan en los CA, dirigidas a la consolidación y registro ante el PRODEP. Los estudios más recientes hacen mención a los tipos de producción, las formas de organización para esa producción, los objetos de estudio y las metodologías empleadas en las investigaciones, lo cual significa de alguna forma el ejercicio de un trabajo colegiado al interior de los CA, pero no es señalado en ningún momento por los autores.

Según refieren Suárez y López (2006) los CA representan una nueva figura institucional constituida con el objetivo de lograr el equilibrio entre las funciones sustantivas de docencia, investigación y gestión, Dependiendo del tamaño de las instituciones, estos grupos constituyen un elemento fundamental para el Plan de desarrollo Institucional y para el alcance de las metas de innovación y desarrollo de tecnología educativa.

Sin embargo, no todas las visiones confluyen en esta opinión, pues desde la mirada de Acosta (2006), la iniciativa de integración de CA (universitarios) puede presentar varios problemas. “Uno de ellos es cuando las palabras se convierten en presupuestos, programas, formatos y se espera de ellos una suerte de transformación mágica de las condiciones, los comportamientos y los desempeños de los académicos y de las instituciones” (p.86).

La opinión de Gil Antón (2010) va orientada a describir lo sucedido en varias universidades, en donde la idea no se entiende como rumbo, sino como instrumento para “medir” y “clasificar” y, si la autoridad no es capaz de medir lo que es valioso, los investigadores pueden escribir con la calidad que sea. Este autor menciona la falta de compromiso de algunos académicos para una confluencia colegiada, cuyos grupos también acumulan indicadores. Es decir, para él una propuesta de rumbo se convirtió en el “palomeo” de rasgos medibles sin fincar el análisis de su dinámica.

1.2 El Problema de Investigación

La investigación educativa es considerada como uno de los motores que impulsa el desarrollo del sistema educativo, se caracteriza por ser una actividad intencional, una actividad que provee conocimientos pertinentes para la toma de decisiones que contribuyan a mantener proyectos educativos de calidad, a solucionar la problemática educativa existente y a proponer cambios que reflejen mejoras sustanciales y coadyuven a transformar la realidad y la problemática social. Uno de los usos que se ha dado a la investigación educativa según Sañudo (2010) es manifestar las principales temáticas educativas, reflexionar sobre las problemáticas identificadas, plantear alternativas de solución y publicar los trabajos realizados. De esta manera, la investigación educativa es considerada como un proyecto que implica “proveer información útil y relevante para la educación” (Sañudo, 2010 p. 4), es decir, producir conocimientos que permitan repensar los fines, los propósitos, los procesos y productos de la educación. Pero no es suficiente producir el conocimiento, es necesario difundirlo, ya que, como menciona la misma autora, la comunicación del conocimiento está inserta en esa responsabilidad ética y social a la que el investigador responde.

Hace más de cuatro décadas que las EN incursionaron como instituciones de educación superior, centradas en la docencia desde su fundación. Ha sido difícil para ellas avanzar en las otras áreas sustantivas que rigen el quehacer de las instituciones de estudios terciarios, esto es, en la investigación y la difusión de la cultura. Si bien ha habido intentos para lograr ese tránsito por parte de la dependencia gubernamental, es hasta 2009 que son emitidas reglas de operación para que estas instituciones se organicen y participen respondiendo a una política educativa que lleve a mejorar la calidad de los servicios que ofrecen para la formación de docentes.

Si bien existen algunos estudios a nivel nacional acerca de ciertos aspectos de conformación, problemáticas y trabajos de investigación en los CA de las EN (como los

mencionados en un apartado previo), hasta el momento de la presente investigación, solo el trabajo de Segura (2017), reconoce el modo de producción del conocimiento en las EN del Estado de México y hace mención a la fragmentación de las LGAC en estos grupos y la poca orientación al en la formación de docentes.

En el Estado de Puebla existen algunas EN que han respondido ante esta política, el problema es que, se desconoce el funcionamiento de los CA que se han conformado. La investigación educativa demanda una forma de trabajo colegiado para la producción del conocimiento y saberes, pero no se sabe acerca del desarrollo de estos procesos, ni de los modos de producción y difusión del conocimiento y, ni siquiera se sabe qué significado tiene para los docentes normalistas hacer investigación y pertenecer a un CA.

Los CA en las EN tienen como una de sus principales funciones, realizar de manera colegiada investigaciones que surjan de las problemáticas contextuales y que produzcan conocimiento en el campo educativo, pero es importante el análisis de la colegialidad que caracteriza a la producción y difusión del conocimiento y se pongan a disposición de los diversos grupos de usuarios.

Con base en la premisa previa, surgen ciertas preguntas que dan rumbo a la presente investigación.

1.3 Preguntas de Investigación

1.3.1 Pregunta general

¿Cómo contribuye la colegialidad para la producción y la difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla?

1.3.2 Preguntas específicas

¿Cuáles son las prácticas de los integrantes de los CA asumen para la producción del conocimiento que generan? ¿Qué estrategias definen los CA para la difusión del

conocimiento que producen? ¿Qué aspectos de la colegialidad inciden para la producción y difusión del conocimiento en los CA? ¿Cuáles son las condiciones institucionales que favorecen la colegialidad de los CA, la producción y la producción y difusión del conocimiento que se genera en la EN?

1.4 Objetivos

Para encontrar las respuestas a las preguntas de investigación, es necesario un acercamiento a las condiciones reales de trabajo de estos grupos académicos, que permita dar cuenta de las características de su labor, y para ello se plantearon los siguientes objetivos:

1.4.1 Objetivo general

Analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla.

1.4.2 Objetivos específicos.

Para dar precisión al objetivo general de la presente investigación será necesario:

- Identificar las prácticas de los integrantes de los CA para la producción del conocimiento que generan;
- Identificar las estrategias que definen los CA para la difusión del conocimiento que producen;
- Distinguir los principales aspectos de la colegialidad que inciden en la producción y difusión del conocimiento en los CA y;
- Determinar las condiciones institucionales que favorecen la colegialidad de los CA y la producción y difusión del conocimiento que se genera en la EN

1.5 Justificación de la Investigación

En la gran vorágine actual de la sociedad, aunado al crecimiento humano, se presenta un gran progreso en los avances científicos y tecnológicos, lo cual ha obligado a modificar de cierta manera la forma en la que se produce el conocimiento, por ello, la investigación como proceso social, se ha visto en la necesidad de modificar la forma en que se abordan los problemas y la forma en la que se generan nuevas ideas y propuestas para dar alternativas de solución a los mismos.

La investigación educativa no se encuentra apartada de este hecho, siendo por mucho tiempo un acto individual y selectivo, ha pasado a configurarse como un acto colectivo y plural. Ahora los grupos de expertos deben dialogar y compartir sus saberes para encontrar las mejores soluciones a las problemáticas educativas y con ello transformar la realidad estudiada.

Los docentes en la EN se han dado a la tarea de cumplir con la política educativa impuesta, realizando desde sus instituciones, actividades inherentes a los procesos investigativos y difundiendo los resultados de estos en eventos académicos y en publicaciones validadas por los pares.

De acuerdo con Segura (2017), en la cultura normalista se reconocen tres características:

...a) una latente diversidad derivada del tratamiento disciplinar (biología, español, matemáticas, etc.) y por niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria), b) diversidad de perspectivas teórico-metodológicas desde donde construir conocimiento (pedagógico, didáctico, educativo, epistemológico, fenomenológico, hermenéutico, etnográfico) y c) la ausencia de un campo de investigación que permita una producción de conocimiento que impacte socioculturalmente (p. 20).

Conocer las características de la colegialidad en los CA al interior de las Escuelas Normales del estado de Puebla, y su relación con la producción y difusión del conocimiento que en ellos se genera, puede justificarse por varias razones: 1) Se trata de un tema que poco explorado, 2) la colegialidad es un rasgo imprescindible en la investigación educativa actual y su análisis resulta necesario, 3) es necesario un acercamiento a los procesos académicos en relación con la producción y difusión del conocimiento en las instituciones que forman a los docentes de México y 4) recoger la experiencia emanada para la producción y difusión del conocimiento en los CA, quizá pueda replicarse en otras escuelas normales (si es que se muestra exitosa), o puede repensarse en correspondencia con sí misma.

1.6 Alcances y Limitaciones

La presente investigación tiene como alcance conocer las experiencias de los docentes que integran los CA de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla en relación a la colegialidad que practican para el logro de la producción y difusión del conocimiento que generan, todo ello a través del análisis de los significados que otorgan a sus procesos y las actividades sustantivas que realizan. No basta conocer las formas de organización y las actividades administrativas que ejercen, es necesario explorar las estrategias que han diseñado para el logro de sus objetivos y metas como cuerpo colegiado de investigación.

Con el acercamiento a los grupos y el conocimiento de las características de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los CA, se podrá determinar la situación en la que se encuentran, para tomar decisiones y mejorar las condiciones de trabajo en cada institución.

Las limitantes están en relación con los grados de consolidación en los que se encuentran los CA, ya que el avance en el desarrollo hacia ese *status* depende de muchos factores, los cuales pueden ir desde el apoyo institucional para el cumplimiento de los

procesos, hasta la motivación intrínseca de los integrantes, el compromiso, la responsabilidad y hasta el sentido de pertenencia al gremio magisterial. Tal vez las limitaciones de la presente investigación tengan que ver con que los CA no se encuentran en las mismas condiciones de consolidación y no han tenido las mismas experiencias o no han desarrollado los mismos procesos, pero siendo optimistas, esto podría verse también como una oportunidad, ya que dependiendo el grado de consolidación, los académicos realizan diferentes actividades y se van intensificando a medida que avanzan, pero hay que considerar que la confluencia en el trabajo colegiado debe ser eje rector de las investigaciones, partiendo desde la organización y la dinámica interna, hasta la integración de redes de colaboración y cooperación que permitan pactar trabajo convergente para potenciar la producción del conocimiento y su difusión.

Capítulo 2. Marco Teórico

Los Cuerpos Académicos son un grupo de personas que interactúan con base en un propósito común, que comparten saberes y se retroalimentan para el logro de un mismo beneficio, por lo que resulta interesante determinar las características para la producción y difusión del conocimiento a partir de un enfoque relativamente definido como estudio de la vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre. Se trata del interaccionismo simbólico, término introducido por Herbert Blumer en 1937 con una importante influencia teórica en trabajos de corte cualitativo en el campo de la antropología, la psicología social y la sociología política.

2.1 Interaccionismo Simbólico (IS)

Las bases epistemológicas de este enfoque fueron sentadas por Herbert Mead. La interacción social desde la mirada de este autor, reconoce dos formas o niveles: 1) la interacción simbólica y 2) la interacción no simbólica. En esta última, “el ser humano responde directamente a las acciones y gestos ajenos; en la primera, interpreta los gestos recíprocos y actúa basándose en el significado que extrae de dicha interpretación” (Blumer, 1982, p. 48).

El interés de Mead se centra principalmente en esta última, que implica *interpretación*, es decir, descubrimiento del significado de las acciones o comentarios ajenos, y *definición*, o transmisión de indicaciones a otra persona sobre cómo debe actuar.

La obra de la Escuela de Chicago constituye la primera gran aplicación práctica y una de las que mayor influencia tendrían en la sociología de su tiempo. Uno de los presupuestos teóricos de Robert Ezra Park y de toda la Escuela de Chicago radicó en el valor del empirismo como método explicativo de la acción social. Al igual que Mead, Park, consideraba que la acción colectiva era: “La conducta de los individuos bajo la influencia de

un impulso que es común y colectivo, un impulso, en otras palabras, que es el resultado de la interacción social” (Cisneros, 1999, p.108).

Las tres premisas del interaccionismo simbólico, según Blumer, son:

1. Los seres humanos actúan hacia cosas sobre las bases de los significados que esas cosas tienen para ellos.
2. El significado de tales cosas emerge de la interacción social que uno tiene con los asociados a uno.
3. Los significados dependen y se modifican a través de un proceso interpretativo usado por la persona en su trato con las cosas que encuentra (Blumer, 1982, p. 2).

Basado en estas tres premisas, podemos identificar un esquema analítico de esta corriente de pensamiento definiendo temas tales como: sociedades y grupos humanos, interacción social, objetos, el ser humano como agente, los actos humanos y la interconexión de las líneas de acción.

Estas características se visualizan en la interacción de los integrantes de los CA, ellos tienen un comportamiento determinado y diferente en relación con otros docentes de la misma institución ya que, *se significan* diferentes por ser integrantes de un grupo de académicos con actividades comunes que confluyen en propósitos y metas determinados. Los docentes dan significados a los productos de su trabajo o los construyen y modifican con base en interpretaciones que tienen lugar al interior de un trabajo colegiado.

Además de Mead y Blumer, varios son los autores que han influido en la corriente de pensamiento del interaccionismo simbólico, se destacan entre ellos: Charles Horton Cooley (1864-1929), Harold Garfinkel (1917-2011), Alfred Schütz (1899-1959) y Erving Goffman (1922-1982).

Erving Goffman es uno de los grandes sociólogos del siglo XX y uno de los más destacados representantes. Él define a la interacción como “la influencia recíproca de un individuo sobre las acciones del otro cuando se encuentran ambos en presencia física inmediata” (Goffman, 2007, p. 27). En su teoría estudia como primer elemento al mundo de significados de los símbolos dentro del cual actúan los sujetos, denominando al modelo planteado enfoque dramático, que constituye una forma de análisis que parte de la idea de que toda interacción social es una actuación. Este enfoque es un proceso que se compone de varias fases: la definición de una situación, la elección de un escenario, el reclutamiento de actores y ensayo de sus papeles y la representación. Los elementos clave utilizados por los actores son: el acto, la escena, el agente, agencia y el propósito (López y Amparan, 2000, pp. 239-255).

Por otra parte, George Ritzer (1997, p. 237), considerando las aportaciones de varios interaccionistas simbólicos, enuncia que los principios básicos del IS son:

1. A diferencia de los animales inferiores, los seres humanos están dotados de capacidad de pensamiento.
2. La capacidad de pensamiento está modelada por la interacción social.
3. En la interacción social las personas aprenden los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento distintivamente humana.
4. Los significados y los símbolos permiten a las personas actuar e interactuar de una manera distintivamente humana.
5. Las personas son capaces de modificar o alterar los significados y los símbolos que usan en la acción y la interacción sobre la base de su interpretación de la situación.
6. Las personas son capaces de introducir estas modificaciones y alteraciones debido, en parte, a su capacidad para interactuar consigo mismas, lo que les permite examinar

los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno.

7. Las pautas entrelazadas de acción e interacción constituyen los grupos y las sociedades.

Vinculando esta parte de la teoría con el quehacer de los CA, podemos considerar que: los integrantes pueden modificar sus significados en función de la interpretación que le dan a cada situación, esto afecta su forma de actuar. Las políticas de educación superior están promoviendo la colegialidad en los CA como base para la obtención de mejores resultados académicos (Lobato y De la Garza, 2009) y entonces, las formas de organización son modificadas a partir de la percepción del entorno y las reflexiones sobre sí mismo.

Con base en las ideas expresadas anteriormente, se puede entender que la vida de un grupo (en este caso de un cuerpo académico), presupone la constante interacción entre los miembros del mismo. La interacción es un proceso que forma el comportamiento humano, los actos u opiniones de los otros inciden en lo que se pretende proyectar, pueden oponerse o impedir la ejecución de tal o cual situación, exigir una revisión o motivar un planteamiento muy distinto del inicial.

La vida de grupo implica la interacción entre los individuos que la componen. Las actividades de cada miembro se producen como una respuesta a los demás. Esto significa que los actos de los demás se incluyen en la decisión de una persona. La interacción simbólica se da cuando las partes implicadas en la interacción asumen el papel de cada uno de los individuos involucrados (Perlo, 2006). En un estudio realizado por Aránzazu Esteva (2014) acerca del trabajo colegiado en las Escuelas Normales, la autora describe que:

Para la construcción de una cultura colaborativa para la investigación es fundamental la conformación de un equipo capaz de dialogar y concertar, de compartir conocimientos y problemas en torno a asuntos y metas de interés común, pero que

definitivamente las condiciones mejoran cuando los profesores interaccionan en relación a esas experiencias, permitiendo el desarrollo de actividades pedagógicamente enriquecedoras (escucha, intercambio, respeto, ayuda, cooperación), favoreciendo actitudes de colaboración y apoyo mutuo para el cumplimiento de las responsabilidades individuales y colectivas (pp. 366-367).

La vida de todo grupo humano se constituye a través de un proceso de formación. Cada grupo vive en mundos formados por objetos que se producen como fruto de la interacción. Para Blumer (1982, p. 8) un objeto “es todo aquello que puede ser indicado, todo lo que puede señalarse o a lo cual puede hacerse referencia”. Los objetos definidos por el mismo autor pueden ser: a) Físicos (casa, árbol, escuela), b) Sociales (amigos, padres, compañeros, colegas) y c) abstractos (ideas, principios); y en el proceso de interacción, las personas aprenden los significados de esos objetos, dependiendo de la interacción social que tengan con ellos. Para que exista relación social, las personas deben compartir los significados asignados a los objetos, deben aprender símbolos, y construir un lenguaje a través del cual puedan nombrarlos, este proceso es importante debido a que, sin él la interacción no sería posible.

Las personas se encuentran en permanente definición o redefinición de los objetos que comparten en la interacción, esto les permite reflexionar, mirarse como un objeto y reorientar sus acciones hacia otros. Blumer considera a este proceso válido tanto para explicar la acción humana individual, como para la conjunta o colectiva en la que intervienen grupos de individuos (Perlo, 2006), tal como sucede en los cuerpos académicos.

El esquema de pensamiento que propone Mead en el IS, identifica la interacción de la persona y el grupo social, explicando la génesis de la persona en la interacción y explicando la acción de la persona sobre el grupo (Carabaña, 1978).

Estas interacciones son generadas por estímulos, los cuales van a provocar en el individuo un impulso llamado *acto*, que mantiene el proceso seleccionando cierta clase de estímulos. Es la inteligencia la que selecciona los estímulos, pero el acto que controla la respuesta (la inhibe, demora o transforma), se denomina *acción*. No es una simple respuesta, sino una adaptación activa del organismo respecto al medio” (Carabaña, 1978, p. 162). De esta forma, el acto se define, como la totalidad de los aspectos internos y externos de una acción.

Un *acto social* es una unidad de interpretación entre dos individuos, que inicia por un *gesto*, es decir con un estímulo que provocará la reacción de otro individuo. El gesto “se convierte en símbolo significante cuando provoca en el que lo produce la misma reacción que en el otro” (Carabaña, 1978, p. 162). Esta reacción depende de los significados que mutuamente se dan al acto y que en ocasiones implica una reflexión. De esta forma, el gesto simbólico puede ser reflexivo, es decir, el individuo puede suspender la reacción.

Un aspecto importante dentro del IS es el que se da a *la persona*, considerando en ella ciertas diferencias, por ejemplo, *del Organismo*, el cual puede actuar inteligentemente sin la reflexión, como sucede en la conducta mecánica habitual, es decir en la conducta regida por *hábitos*. La persona es algo esencialmente cognitivo, y la adopción de actitudes o papeles de otros se da en relación a lo que Blumer identifica como el *Yo y Mi (I and Me)*.

La descripción de esta organización mental es particularmente significativa, para entender cómo el individuo reacciona en una interacción con los pares. El «yo», se refiere a un sujeto de la acción. y es la reacción del organismo a las actitudes de otro, y el «mi» es la serie de actitudes organizadas de los otros que adopta uno mismo (Carabaña, 1978).

Para la comprensión del desarrollo de los colectivos de trabajo es de suma importancia el papel de la interacción. Según Rizo (2006), es un proceso en el que una pluralidad de acciones se relaciona recíprocamente y en este sentido, estudia procesos

interpersonales, personas en relación con otras personas, formando parte de grupos, y no aisladas. “Gran parte de las investigaciones en psicología social se sitúan a nivel de la interacción, y de esta surge el interés por aspectos como la cohesión, el liderazgo, la dinámica de grupos y la comunicación” (p. 54).

En la metodología de la investigación social propuesta por Blumer, el investigador no puede presentarse frente a la realidad para comprobar las premisas que a priori se ha forjado. Es necesario preguntarle a la realidad, a todo el conjunto fenoménico que está implícito en el objeto de estudio, lo que tiene que decir. Es por ello, que a pesar de que se tienen ciertas premisas en relación con el trabajo colegiado para la producción y difusión del conocimiento en los CA de las Escuelas Normales de Puebla, es pertinente determinar desde la mirada de los involucrados, las experiencias obtenidas y los significados construidos en el quehacer cotidiano.

Con base en lo descrito previamente, y argumentando la vinculación del IS con las prácticas y los hábitos que realizan los integrantes de los CA, a partir de la colegialidad, se puede afirmar que: Los integrantes de los CA de las Escuelas Normales, realizan una serie de actividades a las cuales dan un significado propio. Se trata de profesores que, asumiendo una postura de formadores de docentes, responden a las necesidades que se persiguen dentro de una institución de educación superior. La forma en la que se integran varía de una institución a otra, en ocasiones depende de una indicación de la autoridad, pero algunas veces es el compromiso directo y personal de los docentes, lo que los lleva a la conformación de los colectivos y a la toma de decisiones para el trabajo académico. Por ser miembros de un equipo de trabajo diferente al resto de la comunidad normalista, otorgan un significado diferente a sus procesos y a sus producciones. También van formando una personalidad propia en el proceso de socialización por una acción recíproca de elementos objetivos y

subjetivos en la comunicación, ya que una de las principales características para el trabajo que realizan debe ser la colegialidad.

Los principios básicos del IS, se pueden identificar en el quehacer cotidiano de los CA debido a que, la capacidad de pensamiento de los integrantes está modelada por la interacción social que practican, a través de la cual aprenden significados que les permiten actuar e interactuar de cierta manera. La integración de un grupo epistémico está en relación con lo que para los integrantes significa hacer investigación y participar en procesos académicos, lo cual se confirma, altera o modifica cuando interactúan desde la práctica de un trabajo colegiado y pueden o no, otorgarle un significado diferente, ello depende de su capacidad para interactuar consigo mismas, que a su vez les permite examinar los posibles cursos de acción, y valorar sus ventajas y desventajas relativas para luego elegir uno. Cada integrante manifiesta significados al resto del grupo y a su vez se ve influenciado por las actitudes y significados de los otros pares, logrando de esta forma, como lo expresa Blumer (1982, p.12), “que las muestras de comportamiento comunitario hagan que sus líneas de acción encajen o se adopten recíprocamente”.

Muy de la mano con las premisas del IS, en la cotidianeidad de los CA, se puede identificar un aspecto de la fenomenología propuesto por Alfred Schütz y la teoría del significado, en la que alude al *mundo de vida* de los colectivos y que se define como el:

...ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción. Lo ponen ante obstáculos que pueden ser superados, así como ante barreras que son

insuperables. Además, sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo (Schütz & Luckmann, 1977. p. 25).

Las características de esta definición del *mundo de vida* que propone Schütz, se pueden identificar en las prácticas colegiadas que imperan en los CA: Se trata de un quehacer cotidiano, lleno de objetividades y sucesos en los cuales los docentes intervienen y algunas veces modifican, por ejemplo: el determinar la forma en que se realizará alguna investigación, el proceso, los instrumentos, el reporte, la difusión, son actividades en las que opinan y toman acuerdos, y ello, frecuentemente es condicionado por los actos y los resultados de las acciones de los mismos pares. En esas vivencias de los docentes también se encuentran obstáculos, como la falta de recursos financieros o de ciertas habilidades para ciertas acciones, sin embargo, ellos buscan la forma para que estas barreras sean superadas.

El mundo de vida de los docentes de los CA, también deja ver la fraternidad, la camaradería, la confianza que existe entre ellos, y bajo una comprensión entre semejantes, es que pueden actuar en conjunto, ante situaciones comunes y con una comunicación al interior del CA, que permite los procesos y los resultados con la satisfacción de un logro compartido. Los integrantes de los CA, generalmente generan lazos de amistad, expresan lealtad y confianza recíproca, comparten valores, expresan similitudes, persiguen los mismos propósitos y se congratulan por los éxitos comunes.

Este *mundo de vida* centrado en una cultura colegiada (como se detalla más adelante) permite que los académicos desarrollen investigaciones con la intención de mejorar la práctica educativa y sobre todo la formación de docentes en la EN.

2.2 La Producción del Conocimiento.

Actualmente la producción de conocimientos y su difusión hacia los sectores productivos y sociales, son factores decisivos en el crecimiento económico y el bien estar social (Pérez, 2013). La producción del conocimiento en el ámbito de la investigación educativa, es la forma en que los académicos realizan aportaciones a un tema o a una o varias disciplinas, abriendo nuevas perspectiva o enfoques o contribuyendo a los ya establecidos.

En la presente revisión, retomamos los conceptos iniciales de conocimiento y posteriormente se señalan los modos en que éste se produce desde la investigación.

2.2.1 El conocimiento

El acto de conocer ha sido una de las grandes inquietudes permanentes de la ciencia durante todos los tiempos. De acuerdo con Boeri (2004), desde la Grecia antigua Platón discriminaba el tipo de “conocimiento aparente” o de la realidad sensible (*doxa*) del “conocimiento verdadero” o de la verdadera realidad (*episteme*), el conocimiento no es un tema innovador, para tratar de explicar cómo se da este acto en el ser humano, desde diferentes disciplinas y posturas, han surgido muchas teorías con múltiples definiciones en torno al concepto, algunas se complementan y otras se contraponen.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2020), define *conocer* como: averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas; y como *conocimiento*, la acción y efecto de conocer; entendimiento, inteligencia y razón natural. Así, como lo decía Platón, en la actualidad se trata de un concepto que está en relación con enfrentar la realidad, es decir en que el individuo se hace consciente de *su realidad* y en él se presenta un conjunto de representaciones sobre las cuales no existe duda de su veracidad.

Los aspectos concretos del conocimiento de acuerdo con Dosi (1996), son: 1) categorías cognoscitivas, 2) códigos de interpretación de la información, 3) habilidades

tácitas y 4) solución de problemas. El autor refiere que el conocimiento se basa en los valores, percepciones y experiencias del individuo; no se transfiere a otros de forma total; se enriquece con la experiencia; responde a la pregunta de saber cómo; es un concepto de difícil consenso al ser totalmente abstracto y, puede ser visto como un proceso psíquico que acontece en la mente de un hombre.

Con todas estas características, y proviniendo su estudio de diferentes disciplinas, una definición homogénea y de aceptación general es muy difícil, ya que, como lo refieren Davenport y Prusak, (2001) en Martínez y Gamboa (2012), “es un proceso abstracto que se genera en una mezcla de experiencia estructurada, valores, información contextual e internacionalización experta, que proporciona un marco para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información en el individuo” (p. 4).

Desde la perspectiva de la teoría biológica del conocimiento, Maturana y Valera mencionan que “el conocer es inherente al vivir, en tanto la mente y la vida se originan al unísono” (Méndez, 2018. p. 179). El mismo autor sostiene que:

Esta teoría adquiere significativo interés para las ciencias de la educación, pues ofrece una visión singular para reinterpretar categorías básicas de la pedagogía, como: educación, enseñanza, instrucción, formación y desarrollo, vistas en el contexto de aquellas interacciones recurrentes entre seres humanos que generan cambios congruentes en todos ellos y conducen a su transformación estructural en la convivencia (p. 188).

Sin duda alguna, el conocimiento ha sido motivo de múltiples estudios durante todos los tiempos, pero actualmente, ha recobrado importancia aunado a la generación y aplicación del mismo y al desarrollo de la tecnología, al grado de llamar a este periodo “*La Era del conocimiento*” o “*La sociedad del conocimiento*”. La noción de “sociedad del conocimiento” fue utilizada por primera vez en 1969 por Peter Drucker (Organización de las

Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2005), señalando como sus pilares el acceso a la educación, la información y la libertad de expresión, considerándolo como “un concepto importante no sólo para el crecimiento económico, sino también para desarrollar todos los sectores de la sociedad desde un punto de vista humano” (Forero de Moreno, 2009, p. 42). Este período debe comprenderse no sólo como una sociedad que se quiere comunicar de otra manera, sino que busca compartir un saber, considerando así que, el elemento central de la sociedad del conocimiento es “la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano” (UNESCO, 2005 p.29).

Con base en la *Encyclopedic of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, la Generación del Conocimiento (GC) presenta dos acepciones (Archer, 2006): El proceso necesario para capturar, codificar y transferir conocimiento a través de la organización para alcanzar ventajas competitivas y, una combinación de la administración de actitudes, procesos y prácticas para crear, adquirir, capturar, compartir y usar el conocimiento con la finalidad de mejorar el aprendizaje y la ejecución en la organización.

Con lo anteriormente expuesto podemos decir que la generación del conocimiento consiste en dar a conocer y administrar las actividades relacionadas con el conocimiento como su creación, captura, transformación y uso. Su función es planificar, implementar y controlar todas las actividades relacionadas con el conocimiento y los programas requeridos para la administración efectiva del capital intelectual de una organización. La GC es un proceso interdisciplinario que abarca todos los aspectos del conocimiento que se dan en el interior de una organización. Incluye la captura y transformación del conocimiento tácito en

conocimiento explícito, su resguardo y el intercambio entre los miembros de una organización para que, mediante su uso, se creen más conocimientos.

La GC tiene como base la producción del conocimiento, término que se refiere al “proceso mediante el cual se crea o se recrea el conocimiento, generalmente para resolver problemas sociales” (Hernández, 2001, p. 32). El mismo autor menciona que esa producción de conocimiento científico y tecnológico se consigue básicamente mediante la investigación, es decir, esta actividad “tiene como propósito producir conocimiento auténtico, manipular y controlar el medio ambiente natural y social y expandir la sabiduría social y personal” (p. 32).

El conocimiento se produce con base en un interés personal y a partir de una necesidad de saber o conocer algo, o bien de la identificación de una carencia. Esta se plantea en términos de un problema, para lo cual el investigador se hace preguntas para concretarlo. La importancia de estas preguntas radica en que con ellas las estructuras cognitivas se desestabilizan, y la búsqueda de las respuestas a las preguntas realizadas derivan según Hernández (2001), en una organización conceptual que determina la naturaleza de tres aspectos: del entendimiento para cada área, de la investigación y de la difusión de sus resultados.

Los Cuerpos Académicos de las instituciones de educación superior, realizan sus producciones a partir de una línea de generación y aplicación innovadora del conocimiento, esto es, mantienen un camino en sus investigaciones que les permite producir conocimiento y con ello plantear propuestas que redirijan o repliquen posturas, modelos o estructuras, para beneficio institucional o de la sociedad.

Cada grupo epistémico tiene sus propios objetos, fenómenos o temáticas de estudio, con base en ellos adquiere sus propios métodos para investigar, sus diferentes registros o productos del conocimiento y recorre distintos caminos para recuperar esos productos. Esta

relación entre los elementos como lo menciona Hernández (2001), se compone de cuatro estadios, dos individuales y dos sociales, realizándose en cada uno de ellos diferentes actividades:

1. *Estadio proceso de investigación:* Se busca, encuentra, recupera, analiza y sintetiza información.
2. *Estadio Generación de recursos:* Se estructuran los conocimientos sistematizándolos antes de elaborar algún producto.
3. *Estadio de comunicación de resultados:* se difunden los productos o presentaciones, lo cual puede hacerse de dos maneras, formal mediante su publicación, e informal mediante la asistencia a eventos académicos.
4. *Estadio de registro de productos:* Generalmente no es realizado por los investigadores, sino por empresas o especialistas en información con el objetivo de hacer accesibles los resultados de la investigación a una amplia comunidad de usuarios.

Pero la producción del conocimiento es diferente dependiendo las áreas y los procesos de investigación. Los procesos cognitivos son diferentes en cada ser humano, por lo que la forma en que se produce el conocimiento también depende de cada ser humano o del conjunto de seres humanos dedicados a estudiar una disciplina específica y esto hace que la investigación sea diferente.

2.2.2 Los Modos de producción del conocimiento

Tradicionalmente el conocimiento se ha producido de un modo claro y bien delimitado, generado en el contexto disciplinar que lo produce, legitima y valora, y al que Gibbons ha llamado *modo 1*.

El término modo se refiere a una *forma de producción del conocimiento, a un complejo de ideas, métodos, valores y normas* que han crecido hasta controlar la

difusión del modelo newtoniano a más y más ámbitos de la investigación para asegurar su conformidad con aquello que se considera como una práctica científica sana (Gibbons, 1997, p. 13).

Se presenta como un conocimiento homogéneo, que se genera en la institución (universidad), atendiendo a una problemática disciplinar, que es jerárquico y se difunde en el gremio específico de la disciplina y es valorado por los pares. A este respecto, Sañudo (2010), comenta que la calidad viene determinada esencialmente por los juicios de revisión de los compañeros acerca de las contribuciones hechas por los individuos, la revisión por parte de los iguales permite que la calidad y el control se refuercen mutuamente.

Pero Gibbons (1997) propone un nuevo modo de producción del conocimiento, al que llama *modo 2*. Este nuevo modo supera al *modo 1* y, supone la existencia de diferentes mecanismos para generar conocimiento y para comunicarlo. Se trata de un proceso en el que se consideran diferentes lugares potenciales para generar conocimiento, en el que, el contexto va más allá de las instituciones y considera a la sociedad, la industria, las empresas, etc. Quienes practican la ciencia son diferentes sujetos del contexto, quienes con diferentes metodologías y abarcando problemáticas de manera transdisciplinar o multisectorial, organizan el conocimiento de manera no jerárquica, sino a través de diversas estructuras. Debido a esa condición transdisciplinaria se incrementa la difusión y se avanza a nuevos contextos de aplicación y uso (Sañudo, 2010). La autora menciona la idea de Gibbons, en que “la producción del conocimiento socialmente distribuido tiende hacia la creación de una red global cuyo número de interconexiones se expande continuamente mediante la creación de nuevos lugares de producción lo que garantiza una mayor proporción de uso y repercusión” (p. 9).

Pensar en una articulación de ambos modos de producción del conocimiento, pareciera difícil, sin embargo, se comprende que el conocimiento se produce y difunde

siempre bajo un aspecto de negociación continua, que como lo menciona Reimers (2000), citado por Sañudo (2010), incluye los intereses de los diversos actores.

Carayannis y Campbell (2012), referidos por Chiquiza (2014) proponen un nuevo modo de la producción del conocimiento al que llaman *modo 3*, considerando algunas características de los modelos de Gibbons. Este *modo 3*, promueve el enfoque democrático de la innovación surgido de la preocupación de la crisis ecológica del planeta bajo un ámbito político, económico y epistemológico. Este modelo tiene como fundamento el desarrollo sostenible y considera la innovación, el espíritu emprendedor y la democracia. Retoma actores del *modo 2*, como la universidad, el gobierno y la industria y los integra a la sociedad civil y los grupos de movimientos sociales de base. Se fundamenta en el enfoque de sistemas para la creación de conocimientos, difusión y utilización; las redes de innovación; agrupaciones de conocimientos y modelos de investigación fractal de la educación y ecosistema de innovación.

Los tres modelos presentan aspectos comunes, pero cada uno de ellos con sus respectivas peculiaridades. Surgen en distintos momentos históricos, con condiciones epistémico políticas diferentes, con intereses y preguntas de investigación que surgen de contextos diversos, con fundamentación y relación con la comunidad disímiles y con formas de trabajo que difieren entre sí (Tabla 1).

2.3 La Difusión del Conocimiento

Actualmente escuchamos en muchos escenarios el concepto *sociedad del conocimiento*, el cual se refiere al uso efectivo de la información. Implica como lo señala Sañudo (2010), el uso efectivo de esta información para la producción y mejoramiento de los bienes y servicios de consumo social.

La difusión del conocimiento se refiere explícitamente a la *comunicación de la ciencia*, misma a la que podemos acceder debido al almacenamiento, procesamiento y

consumo de información. La comunicación de la ciencia incluye una serie de términos que hacen referencia a distintos procesos: diseminación, difusión, divulgación, popularización o comunicación pública de la ciencia, son conceptos que frecuentemente se encuentran enlazados con términos como: alfabetización científica, cultura científica o comprensión pública de la ciencia.

Tabla 1*Características de los modos de producción*

Aspectos	Modos		
	Modo 1 (Gibbons)	Modo2 (Gibbons)	Modo 3 (Carayannis y Campbell)
Emergencia histórica	Modernidad hasta época actual. Aporte para el desarrollo del capitalismo industrial, S.XVIII y S.XIX.	Décadas finales del S. XX. hasta época actual. Consolidación de una sociedad basada en la creación de riqueza en el conocimiento, globalización, empresas de carácter transnacional, entre otros.	Siglo XXI.
Condiciones epistémico-políticas	Consolidación paradigma newtoniano. Producción de conocimiento para el progreso de la humanidad.	El conocimiento es solicitado para una serie de usos específicos. El conocimiento deja de ser un bien de la humanidad para pasar a ser un producto al alcance de quienes pueden financiarlo.	Se da en condiciones de crisis ecológica planetaria, críticas al uso del conocimiento en la sociedad globalizada, insuficiencia de los modelos propuestos para el aumento de la competitividad internacional. Necesidad de vincular a otros actores sociales en la investigación.
Fundamentación	Disciplinar	Transdisciplinar	Transcultural
Relación con comunidades	Relación con pares, poco colaborativa, las comunidades son objeto de investigación.	Incluyen a un conjunto de participantes que colaboran sobre un problema definido en un contexto específico.	Distintos actores participan asumiéndose como una comunidad de saber y conocimiento, con intereses en común.
Generalidades	Homogeneidad: Su forma de organización es jerárquica. Adhesión a las reglas y método científico. Oferta de investigación. La validación del conocimiento se hace por la comunidad de especialistas.	Heterogeneidad: Su forma de organización es heterárquica y transitoria. Producción de conocimiento específico. Socialmente responsable y reflexivo. La validación del conocimiento se asocia a la rentabilidad que se puede producir al ser cambiado el mercado.	Heterogeneidad: Hay responsabilidad social con participación colectiva, se busca la pertinencia ética, política y social desde los principios de corresponsabilidad y creación del valor social compartido, redistribución del conocimiento que contribuye a un mundo más equitativo, próspero y viable. La validación del conocimiento está en función de la capacidad de aportar al mejoramiento de las comunidades participantes.

Fuente. A partir de la información de Roa-Mendoza (2016)

Pascuali (1990) referido por Sañudo (2014, p. 31), realiza una distinción entre los principales conceptos que se vinculan con la comunicación de la ciencia, proponiendo las siguientes definiciones:

Difusión: Envío de mensajes elaborados en códigos o lenguajes comprensibles, a un universo perceptor disponible en una unidad geográfica, sociopolítica, cultural, etc. Hace referencia a la transmisión de información científica por parte de expertos a audiencias generalmente educadas o instruidas, que, aunque no son expertas en el tema, pueden entender el mensaje debido a que en éste se utiliza un lenguaje menos especializado y más accesible.

Divulgación: Envío de mensajes, elaborados mediante la transcodificación de lenguajes crípticos a lenguajes comprensibles a la totalidad del universo perceptor disponible. Ahora los científicos, filósofos y expertos en el tema, comunican la información científica a la sociedad, al público en general, por lo que su lenguaje es sencillo y comprensible para la mayoría de los ciudadanos.

Diseminación: Envío de mensajes, elaborados en lenguajes especializados, a perceptores selectivos y restringidos. En esta acción, el flujo de información se da entre los científicos y expertos, quienes comprenden el lenguaje especializado. Es en congresos y eventos académicos donde los científicos presentan los resultados de sus investigaciones a un grupo al que le interesan esos resultados.

El conocimiento educativo se puede difundir, divulgar o diseminar, es decir se puede partir desde un riguroso y codificado lenguaje, hasta uno muy sencillo y popular.

Los investigadores integrantes de un CA pueden 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 modo 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, sin embargo, como lo menciona Gaeta (2020, p. 76), “es importante preocuparse por el público al que se quiere dirigir el conocimiento y a partir de ello, buscar el medio de difusión que permita un mayor acercamiento a los usuarios y con esto a la resolución de problemas”.

De acuerdo con Sañudo (2010), la difusión es el rubro más conocido y relevante del proceso de la distribución del conocimiento que se realiza primordialmente por medio de revistas y artículos científicos. Esta difusión sirve de vehículo entre los resultados de la investigación y los colegas expertos e interesados en el área. Cuando se da este vínculo es cuando el interesado registra los avances de la investigación de frontera, muestra los avances teóricos, analiza y profundiza teorías, describe la evolución del lenguaje científico, reseña y da sentido a un campo de la literatura de investigación. En este compartir, en este convalidar de los resultados, también se muestran los métodos utilizados, los diseños de investigación empleados en la revisión, se exponen y critican los enfoques metodológicos y las técnicas analíticas.

Esta idea está en relación con lo que menciona Hernández (2001), la difusión del conocimiento puede darse de dos maneras: Formal e informal. La primera alude a la comunicación de la producción mediante su publicación y la segunda, consiste en la asistencia o participación en eventos académicos o por contactos personales (colegios invisibles).

Sin duda alguna, la difusión cumple una función preponderante en la constitución de la cultura científica educativa, ya que el acceso y la posterior incorporación de los contenidos por parte de los educadores mejoran la comprensión y posibilita el avance de la educación.

La importancia de la difusión de conocimiento que se realizan los CA de las EN del estado de Puebla, está en relación con la rapidez y la forma efectiva en la que se incorporan

los resultados de sus investigaciones a la sociedad y específicamente a la práctica educativa en cualquiera de sus dimensiones y niveles.

2.4 La Colegialidad en la Producción y Difusión del Conocimiento.

La Real Academia de la Lengua Española (2020), define al término *colegialidad* como una condición de la asociación que se organiza a modo de colegio o corporación, entendiendo como colegio a una sociedad o corporación de personas de una misma profesión, a la que generalmente se atribuyen funciones de ordenación y disciplina de la actividad profesional.

En la revisión y análisis de la literatura que se ha realizado para fines de la presente investigación, los conceptos: colegialidad, colegialidad docente, trabajo colegiado, trabajo colaborativo y cultura colegial, se usan indistintamente como sinónimos en muchas publicaciones. Por ello ha sido necesario retomar varias definiciones del concepto de colegialidad, que nos acerquen con mayor claridad a un constructo específico para el presente estudio.

El término *colegialidad*, “tradicionalmente se ha utilizado para identificar la calidad de la unión entre las personas que trabajan de forma coordinada y colaborativa con un fin u objetivo común” (Bakieva, 2011 p. 8). Esta definición coincide con la de Martínez (2015), quien enfatiza que “la colegialidad es un principio universitario que posibilita la participación de la comunidad por medio de la representación”, siendo un espacio de trabajo compartido (p. 1).

Para Martínez (2015), la colegialidad tiene que ver con intereses por parte de los participantes en relación con objetos de estudio y metas en común que propicien discusiones para reflexionar de manera formal o informal y, señala que “en la colegialidad se establece una relación de horizontalidad...es decir, se discute y se trabaja entre pares” (p. 7). Sin duda alguna, “La colegialidad hace que el desarrollo del profesorado trascienda la reflexión

personal e idiosincrasia y la dependencia de expertos externos, hasta un punto en que los docentes pueden aprender unos de otros, poner en común su pericia y desarrollarla juntos” (Hargreaves, 2018, p. 210).

Desde la postura de Laurín (citado por Lugo, 1999), la colegialidad se puede definir como “el establecimiento de relación profesional con objetivos de servicio y de adaptación a través del intercambio de percepciones y de la experticia con respecto a una disciplina o área administrativa” (p. 7). La misma autora se refiere a la colegialidad como “una comunidad de individuos con intereses compartidos, donde establecen contacto cara a cara o estableciendo adecuados mecanismos de comunicación que dan sentido a una cultura permanente sobre él mismo” (Lugo, 1999, p. 4).

Partiendo de estas aportaciones y para fines de la presente investigación, podemos decir que *Colegialidad* es: una condición entre pares en la que se establecen vínculos personales y profesionales con base en significados comunes y un mismo interés en un área o disciplina. Su finalidad es impulsar el cumplimiento de objetivos y metas, a través de un trabajo continuo, compartido, comprometido y ético, cuya base es la reflexión, la crítica, el intercambio de percepciones y experticia, para favorecer la investigación y/o la innovación educativa. Esta condición, puede ser vista como un sistema, al que podemos llamar *sistema colegiado*, ya que existe en él un conjunto ordenado de criterios y procedimientos que regulan el funcionamiento o comportamiento de los integrantes del grupo o colectividad y, a las actividades que realizan en conjunto los miembros del colegio para contribuir a los propósitos comunes, podemos definirlo como *trabajo colegiado*. Este es concebido por los profesores como algo más que la pertenencia un grupo de trabajo, más bien refieren un grupo de compañeros que les permite aprender, en un ambiente de cuestionamiento en el que se gesta un desarrollo académico y una condición de posibilidad en su profesionalidad

(Rayas, 2011 p. 8). Esta forma de trabajo, que implica ciertas características de cotidianidad académica es a lo que Tony Becher, (1999) llama *cultura colegiada*.

En un escenario escolar de colegialidad los académicos participantes deben tener ciertas características de interacción, a las que Lugo (1999) llama componentes específicos de la colegialidad, destacando entre ellos: 1) Los sujetos que participan expresan con madurez, opiniones en relación con procesos de enseñanza y aprendizaje; 2) Discuten y reflexionan con base en procesos de observación de la práctica y de funcionamiento al interior del CA; 3) Se involucran en la investigación, diseño, planificación y evaluación del currículo y 4) Comparten sus experiencias, sus habilidades y su saber.

La misma autora menciona que, para implementar la colegialidad es necesario que los integrantes: 1) Tengan claro el propósito del colegio y cuenten con una visión de equipo, 2) Se integren como miembros del grupo en esa visión, 3) Exploren las posibilidades de éxito, 4) Reflexionen sobre las formas de desarrollar el trabajo y 5) Reflexionen sobre el desarrollo de los integrantes del grupo, buscando formas y procedimientos ágiles propuestos por ellos mismos.

El sistema colegiado puede permitir a sus integrantes tres componentes básicos:

Ser miembro de un grupo de iguales y el derecho por participar en asuntos institucionales; 2) Identificación de valores de igual a igual, en cuanto a conocimientos en varios campos y en diferentes disciplinas que evitan el tratamiento preferencial y posibilitan el compartir la ayuda mutua y 3) Un respeto mutuo por la opinión de otros y la conformidad acerca de la erudición de sus compañeros y los cánones de la buena voluntad para ser juzgados por pares. (Lugo, 1999, p. 4).

Tomando estos componentes como base, podemos decir que las características de un sistema colegiado están en relación con una interacción en la que “aparentemente” no hay jerarquías, todos son camaradas, el trato es igualitario y democrático, es decir, las decisiones

son tomadas por consenso y todos deben tener oportunidad para hablar y considerar el punto de vista del colega, usualmente los miembros tienen grados profesionales o académicos avanzados, con alguna especialidad o alguna otra característica que los cualifica. La influencia de algún miembro sobre otro, va más en relación con la calidad y reconocimiento a su participación que con una postura legal o formal. De esta manera los grupos se hacen complementarios de acuerdo a las diferentes habilidades, capacidades y talentos de sus integrantes.

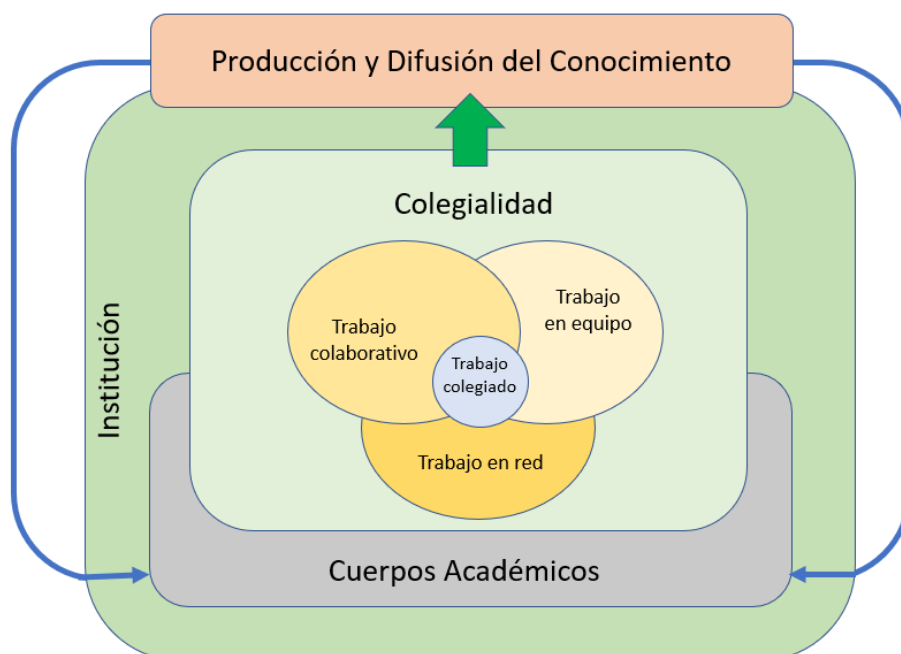
2.4.1 El trabajo colegiado

De acuerdo con Ruiz Villeda (2009), el trabajo colegiado tiene como base la participación comprometida y democrática que debe realizarse en un ambiente de respeto a la diversidad, en busca de la colaboración que se requiere para generar propuestas y solucionar problemas de carácter pedagógico que afectan al conjunto de la escuela. Teniendo presente esta forma de trabajo surgen propuestas que permiten detonar compromisos y acciones pertinentes para el desarrollo de los intereses compartidos y el logro de los objetivos comunes.

Siendo los CA de las EN un grupo de docentes con significados, intereses, objetivos y metas comunes, desarrollan trabajo colegiado que incide principalmente en el diseño e implementación de proyectos de investigación para producir y difundir conocimiento educativo. Los principales elementos del trabajo colegiado en los CA están en relación con: el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo y el trabajo en redes académicas, cuya adecuada funcionalidad favorece una verdadera colegialidad (Figura 1)

Figura 1

Esquema conceptual del trabajo colegiado en Cuerpos Académicos y su relación con la producción y difusión del conocimiento.



Fuente. Elaboración propia (2020)

2.4.1.1 Trabajo Colaborativo.

La colaboración de acuerdo con (Domínguez-Gaona, Crhová, y Molina-Landeros, 2015), es definida como “un enlace formal de dos o más participantes autónomos, cuya relación no es de tipo contractual y tiene como objetivo el logro de metas sustantivas o simbólicas que cada uno de los participantes no podría lograr independientemente” (p. 123).

El trabajo colaborativo según Montero (2011) es “una actitud y una capacidad que se adquiere, basada en la confianza, el apoyo mutuo, la auto-revisión y el aprendizaje compartido profesional” (p. 522).

Para Antúñez (1999), la colaboración entre docentes es un modo de trabajar de dos o más personas compartiendo recursos para alcanzar unos propósitos específicos durante un periodo de tiempo determinado, que tiene como características y requisitos principales los siguientes:

1) Es voluntario; 2) Está establecido en términos de colegialidad, entre iguales, no existe predominio por parte de ninguno de los agentes, en igualdad de condiciones independientemente de rangos jerárquicos o situaciones administrativas; 3) Se basa en la lealtad y en la confianza recíproca; 4) Implica, por lo tanto, un determinado planteamiento ideológico (ausencia de jerarquías, equidad, igualdad entre participantes, voluntad de transformación y mejora) y 5) Supone, a diferencia de la simple cooperación realizar en común, participativamente, el diseño de los que se pretende alcanzar o desarrollar, acordar la metodología de trabajo y discutir y evaluar en común los resultados (p. 95).

Un trabajo colaborativo en el ámbito de la investigación, no dista mucho del trabajo colaborativo entre docentes, ya que, como mencionan Domínguez-Gaona et al. (2015), parte del supuesto de que “se trata de investigadores que se esfuerzan por lograr un objetivo común: la generación de nuevo conocimiento; aunque hay investigadores que cuestionan la motivación personal de los académicos en cuanto a los objetivos que ellos persiguen al realizar el trabajo investigativo” (p. 123) y, esta es una clara descripción del trabajo cotidiano que se realiza en los CA de las instituciones de educación superior.

Desde 2003, Escudero acuña el concepto como “una práctica de indagación que ha de inspirarse en ciertos criterios generales de orientación en vez de un conjunto de pasos y procedimientos a aplicar” (p. 62), y menciona que la investigación se vuelve colaborativa cuando en el grupo de académicos surge el compromiso para conocer su acción y descubrir los procedimientos más adecuados para favorecer una tarea de calidad y una capacidad de conocimiento.

Cano (2010), por su parte, señala que la investigación colaborativa es un marco, proceso y forma para la producción de conocimiento. La actividad de investigación que se realiza en los CA y su vinculación con el trabajo colaborativo, propicia el concepto de

investigación colaborativa que, de acuerdo con el mismo autor, “es un valioso enfoque para construir el conocimiento entre y por los profesores e investigadores” (p. 61).

2.4.1.2 Trabajo en equipo.

El concepto de trabajo en equipo surge del ámbito empresarial y aunque su uso se ha extendido al ámbito educativo es un concepto que requiere de más reflexión respecto a su desarrollo. De acuerdo con Morelli (2000), el trabajo en equipo se conforma por “un grupo de personas que se reúnen para trabajar de manera coordinada en la ejecución de un proyecto. Por la teoría sistémica, el equipo responde al resultado final y no a cada uno de sus miembros de manera independiente” (p. 1)

El trabajo en equipo es una característica de la forma de trabajo de los CA a la que hacen referencia las políticas públicas del programa de mejoramiento del profesorado, ya que como lo menciona Antúnez (1999), dentro del ámbito docente:

...se justifica como un mecanismo para proporcionar una atmósfera que anime a los integrantes a trabajar con entusiasmo o para aumentar el autoconcepto y la autoestima del profesorado y su sentimiento de propiedad y de pertenencia respecto al centro escolar, es por ello que, en muchos países y contextos, el trabajo en equipo entre docentes, aún de diferentes centros educativos es uno de los factores clave relacionados con la mejora de los aprendizajes de los alumnos (p. 95).

El trabajo en equipo que los docentes deben realizar al interior de los CA no se separa de la funcionalidad que se le otorga al mismo, como lo refiere Morelli (2000. p. 19) tiene que ver con las cinco “C”:

1. *Complementariedad*: Es decir cada miembro domina una parcela determinada del proyecto, todos esos conocimientos son necesarios para sacar el trabajo adelante.
2. *Coordinación*: El grupo de profesionales con un líder a la cabeza debe actuar de forma organizada con vista a sacar el proyecto adelante.

3. *Comunicación*: El trabajo en equipo exige una comunicación abierta entre todos sus miembros, esencial para poder coordinar las distintas actuaciones individuales.
4. *Confianza*: Cada persona confía en el buen hacer del resto de sus compañeros. Esa confianza le lleva a aceptar anteponer el éxito del equipo al propio lucimiento personal. Cada miembro trata de aportar lo mejor de sí mismo, no buscando destacar entre sus compañeros, confiando en que éstos harán lo mismo; sabe que éste es el único modo de que el equipo pueda lograr su objetivo.
5. *Compromiso*: Cada miembro se compromete a aportar lo mejor de sí mismo en poner todo su empeño en sacar el trabajo adelante.

A esta propuesta Espinosa (2008) agrega una “C” más, la que corresponde a: *Colaboración*, principio articulador e integrador de la acción, planificación, la cultura, el desarrollo, la organización y la investigación.

Al integrarse un equipo para trabajar deben ocurrir según Morelli (2000) varias etapas: La primera de ellas tiene que ver con la *Formación*, en donde los integrantes comienzan a conocerse y pueden presentar incertidumbre y desconfianza. Secundario a ello se presenta la etapa llamada *Tormentas*, en donde surgen los primeros conflictos y se clasifican los roles. La tercera etapa tiene que ver con *Normas*, en donde el establecimiento de estas tranquiliza al equipo, hace que se organice y que funcione. La siguiente etapa es la *Actuación*, en la que la energía del grupo se vuelca para producir algo. Y la última etapa es la *Suspensión*, en la cual el grupo tiene que empezar a prepararse para disolverse. Las etapas pueden tener lapsos diferentes en cada equipo, e incluso alguna de ellas durar largo tiempo.

Sin duda alguna el reunir a un grupo de personas para realizar un trabajo no significa que se esté constituyendo un equipo de trabajo. Al respecto Espinosa (2008) señala algunas diferencias entre un grupo y un equipo (Tabla 2), considerando que los individuos trabajan

en un mismo centro y tienen una función semejante, pero esto no significa que todos tienen el mismo compromiso y obligación para orientar procesos, tomar decisiones y realizar gestión participativa como se sugiere para el trabajo colegiado.

Tabla 2

Diferencias entre un grupo y un equipo de trabajo

Grupo	Equipo
Compromiso parcial	Compromiso total
Voluntario	Obligado
Orientación a resultados	Orientación a procesos
Formula recomendaciones	Toma decisiones
Gestión tradicional	Gestión participativa

Fuente. Espinosa (2008)

El trabajo en equipo exige lealtad hacia el equipo y compromiso para aportar lo mejor de sí. El equipo no puede funcionar de espaldas a la organización como una unidad atípica o extraña, por el contrario, debe estar integrada en la misma para promover su cultura.

2.4.1.3 Trabajo en red.

El trabajo en redes es una de las características de las comunidades epistémicas y en general de los procesos de producción del conocimiento. Las redes de acuerdo con López-Leyva, (2010), constituyen un instrumento de análisis y trabajo en la sociedad.

Las modalidades de trabajo que en el último tiempo vienen desarrollándose con fuerza en el ámbito de la inclusión educativa son según López (2008), la asociatividad, la investigación colaborativa y las redes profesionales. Existe un conjunto amplio y diverso de equipos profesionales, redes asociativas de profesionales e instancias de cooperación internacional que comparten principios y propósitos educativos. Estos propósitos se refieren a la mejora educativa impulsada por los valores democráticos y la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad.

Los elementos característicos de una red según Suárez, referido por Lugo (1999) denotan:

1) Aumento de los vínculos entre los participantes en la educación (profesores, alumnos y padres) para identificar sus necesidades y responder adecuadamente, 2) Vínculos interactivos; los potenciales participantes indican sus necesidades en una fase temprana del proyecto o del servicio y evalúan los resultados intermedios, 3) Cuentan con un grado de autodirección, lo que no significa que no haya líderes o que los procesos no sean dirigidos, 4) Los participantes (se puedan identificar como nodos) en una red, comparten propósitos comunes y 5) Las redes grandes tienden a ser efectivas cuando crean y mantienen un sentido de la pertinencia, de la cohesión y del esfuerzo de los valores (p. 32).

Además de estas características, Galindo, referido por Reynaga y Farfán (2004), distingue como elementos de las redes: “El lenguaje de los vínculos, las lógicas horizontales y verticales, la sociedad de información y la sociedad de comunicación, la comunidad de comunicación, la cibercultura y el hipertexto y la cultura del mundo cibernético” (p. 7).

Algunas de las ventajas que tiene el trabajo en red para el desarrollo profesional docente, es que permite combatir el aislamiento del profesorado ofreciendo apoyo social, y que puede estimular la articulación y explicitación del conocimiento tácito acerca del aprendizaje y la enseñanza (López, 2008). A diferencia del investigador en solitario, el investigar en redes propicia que la investigación se realice dentro de comunidades que comparten supuestos conceptuales y metodológicos. De esta forma, los CA como lo señala Lugo (1999), comparten determinados paradigmas, intereses e ideales sobre un deber ser de la educación y suman saberes y esfuerzos intelectuales para alcanzar ese ideal.

Específicamente en el ámbito de las EN, de acuerdo con Latapí (2003) las redes institucionales pueden estimular el gran potencial que existe en ellas a fin de que se vinculen con instituciones consolidadas en la investigación educativa, para que con ello se intensifique la formación de investigadores y se propicien las condiciones necesarias para

que se motiven y contribuyan de manera significativa a la investigación educativa del país. Y, sin duda alguna, los agentes participantes, profesores, directores y centros escolares innovadores, precursores de redes, gestores de redes, consultores o formadores, evaluadores e investigadores, y responsables de la elaboración de las políticas públicas, juegan un papel determinante en el buen funcionamiento de la red.

2.4.2 El trabajo colegiado en las Escuelas Normales

Las estrategias de organización y comunicación que emplean para realizar trabajo colegiado están vinculadas principalmente con la complejidad de cada institución; esto es, según el número de programas que ofrecen, de maestros que laboran en ellos, así como de estudiantes que atienden. Aunque hay antecedentes de reuniones de trabajo en estas instituciones, en ellas se han tratado principalmente asuntos administrativos, preparación de eventos sociales y culturales. Sin embargo, en otros casos ha existido “trabajo colegiado sistemático cuyo propósito central ha sido la revisión de aspectos académicos diversos, lo que favorecía... la profesionalización docente y la formación de los estudiantes” (SEP, 2003, p. 24).

A nivel nacional, los lineamientos y las recomendaciones oficiales sobre las funciones y modalidades de trabajo colegiado fueron establecidas en el Plan 1997 (SEP, 1997)

Con la finalidad de apoyar el trabajo colegiado en las EN, en el año 2000, la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, emitió y distribuyó un documento específico para las licenciaturas en Educación Primaria, Educación Preescolar y Educación Física y durante los talleres Nacionales de actualización se hacía énfasis en la importancia del trabajo colegiado con reflexiones y análisis de su características e idoneidades. A partir de entonces, el trabajo colegiado centrado en aspectos didácticos, tiene diversas modalidades y frecuencia en las EN, ello depende de la organización de cada institución, los antecedentes de trabajo

colegiado en relación con los nuevos planes de estudio, al tipo de contratación de los maestros y a la importancia de los docentes y los directivos otorgan a esa acción.

La actualización de los planes de estudio de los programas que se imparten en las EN, ha generado cambios favorables para la realización del trabajo colegiado, entre ellos: Incremento y planeación de las reuniones, cambios en la integración de las academias, con mayor énfasis en temas académicos y menor manejo de aspectos administrativos. No obstante, aún existen ciertos obstáculos para llevar a cabo reuniones colegiadas exitosas, como: la inasistencias de los profesores por distintos motivos (actividades simultaneas, reuniones que se superponen con clases, coincidencia en horarios de reunión y supervisión de prácticas, comisiones institucionales, ausencia de mecanismos para garantizar la asistencia, tipos de contrato por hora/clase, indiferencia por este tipo de actividades, entre otros), falta de tiempo para tratar todos los temas de la agenda, falta de continuidad en las reuniones, dificultades para la conducción de las mismas y falta de una cultura de trabajo colaborativo. (SEP, 2003).

En la reforma educativa de 2012 centrada en el plan de estudios, no se menciona a los colegios de profesores, por lo que su organización y funcionamiento se basa en los usos y costumbres contruidos a partir de las normativas de la década de los 90's (SEP, 2012a). Considerando estas condiciones de trabajo colegiado y a 30 años de una política instituida para este tipo de actividades, la revisión de la literatura, permite identificar más investigaciones sobre las características, los procesos y los logros como producto de un trabajo colegiado en las EN. Los estudios (Quintero y Romero, 2017; Ponce, Campos & Fernández, 2013; Romero y Ramírez, 2006) reflejan las reflexiones y los análisis del trabajo realizado en relación con los procesos de formación docente, pero también con procesos de investigación.

2.4.3 Los Cuerpos Académicos como Grupos o Comunidades Epistémicas y como Comunidades de Aprendizaje

La política emitida por el PRODEP (DOF, 2013), señala en sus normas de operación que al interior de los cuerpos académicos:

... la investigación colegiada o en equipo fomenta la capacidad institucional para generar o aplicar el conocimiento; identificar, integrar y coordinar los recursos intelectuales de las instituciones en beneficio de los programas educativos y articular esta actividad con las necesidades del desarrollo social, la ciencia y la tecnología en el país (p. 11).

Esta definición coincide con el concepto que propone Maldonado (2005), al referirse a grupos de expertos que tienen en común atender un conjunto de problemas a través de la aplicación del conocimiento científico, a los que llama *comunidades epistémicas*.

El término surgió en 1989, propuesto por Peter Hass, al referirse a “la influencia que redes de expertos han tenido en la instauración de políticas de alcance internacional en diferentes campos” (Maldonado, 2005, p. 3), pero posteriormente se propone la aplicación de este concepto para el análisis de las relaciones entre los expertos en el campo de la educación superior y las políticas implementadas en México.

La autora antes citada reconoce por lo menos siete características en las comunidades epistémicas: a) la definición de una agenda común, en la que cada uno de los integrantes coinciden en un área de investigación que posteriormente puede aportar a una agenda de políticas públicas; b) la integración de redes, en las que los participantes establecen relaciones de manera formal o informal; c) el establecimiento de un sistema de creencias y valores compartidos, el cual define y fortalece sus propósitos, pese a que no existen lazos familiares o políticos; d) la estructuración compacta, que remite a la idea de un grupo pequeño (aunque no obligadamente es así), tiene relevancia en el sentido de dar prioridad al prestigio académico y a la habilidad para influir en determinado campo disciplinario; e) el

predominio de las relaciones informales sobre las formales, es una característica que lleva a los integrantes a perseguir sus objetivos por su afinidad más que por convenios institucionales; f) el logro de prestigio y credenciales académicas son el capital más importante con el que cuenta una comunidad epistémica, que les permite diferenciarse de otro tipo de redes o grupos y que ratifica cuando incursionan en el diseño e implementación de políticas, y g) la diversidad profesional, que es una característica pertinente en el campo de la educación superior, en donde confluyen expertos de diversas áreas para atravesar fronteras profesionales.

En el ámbito de las EN, el concepto de comunidades epistémicas comienza a surgir con la aportación de Corral, Díaz y Flores (2020), quienes mencionan que los CA se constituyen como redes de colaboración, aunque:

la investigación educativa, la producción académica y el trabajo colaborativo no avanzan a un ritmo deseable y con los resultados esperados, en virtud de que hay limitada contribución al campo de la investigación educativa y su difusión, porque por encima de la investigación, es la práctica docente la que se privilegia en las escuelas formadoras de docentes (p. 322).

Los autores hacen mención de manera indistinta cuando se refieren a los CA y las comunidades epistémicas, sin embargo, hay que considerar que a pesar de que existen muchas características en las que coinciden ambos, los CA en las EN aún no logran incidir en la implementación de políticas públicas en beneficio de la educación en el país, incluyendo las que conciernen directamente a la misma formación de docentes.

Por otro lado, los CA pudieran mirarse como una *Comunidad de Aprendizaje*, término propuesto para referirse a “un proyecto de cambio en la práctica educativa para responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual y a todas las transformaciones sociales que se están produciendo” (Elboj, 2003. p. 95).

El concepto surge como una propuesta educativa para reducir la desigualdad que provoca la sociedad del conocimiento, sin embargo, existe un componente que pudiera ser aplicable a los CA, y es el que se refiere a “la intención de investigar, analizar y actuar para promover una igualdad educativa y social que supere, entre otras, educaciones basadas en la diversidad dentro de la Sociedad del Conocimiento” (Elboj, 2003. P. 95).

Las comunidades de aprendizaje surgen con la intención de “mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas tanto a nivel de desarrollo individual de los profesores como a nivel de las instituciones educativas” (Erín, 2018. p. 263), sin embargo, algunos de los atributos que asumen son identificables con el quehacer cotidiano de los CA en general y específicamente con los de las EN, entre ellos:

- Se trata de una entidad que se constituye por las relaciones que mantienen los integrantes durante cierto tiempo, que les permiten aportar propuestas de solución a ciertos problemas que identifican (O’Sullivan, 2007).
- Los participantes determinan lo que consideran importante y lo desarrollan dentro de su práctica (O’Sullivan 2007).
- Se genera un aprendizaje y unas prácticas compartidas entre los profesores... y son lugares formales e informales en los que se dan intercambios de ideas, acciones y actuaciones sobre la naturaleza de su trabajo con los alumnos (Eirín, 2018 p. 262).
- “El sentimiento de pertenencia a una comunidad garantiza cierta afiliación, y al mismo tiempo puede generar barreras y divisiones entre los miembros y *los otros*” (Eirín, 2018 p. 263).
- La comunidad de aprendizaje es “un espacio conceptual construido por grupos de educadores comprometidos con la investigación y la innovación, en el cual se discuten ideas sobre la enseñanza y el aprendizaje y se elaboran perspectivas comunes sobre los desafíos de la formación” (Nóvoa, 2019. p. 214)

Con estos atributos se puede decir que los integrantes de los CA de las EN, al igual que sucede en las comunidades de aprendizaje, acrecientan una identidad profesional de manera compartida, que resulta necesaria para el desarrollo de procesos que conllevan a la transformación de la práctica académica y la mejora en la formación de docentes.

2.4.4 Colegialidad Artificial

En los últimos años, en México se ha señalado como parte básica de la política educativa, el promover el trabajo colegiado y la integración de CA que participen activamente en la toma de decisiones y en la elaboración de proyectos académicos que benefician a las instituciones como una forma de romper los esquemas verticales de organización y de toma de decisiones. Tal parece que la colegialidad se ha convertido en un punto central para el logro del cambio y el perfeccionamiento en las instituciones de educación superior, pero el trabajo colegiado no está exento de ciertas críticas.

Una de las primeras dificultades para el desarrollo de la colegialidad, es la implementación del trabajo colegiado, sobre todo los aspectos referidos al tiempo en que los profesores pueden trabajar juntos, y otra crítica está en relación con el carácter poco habitual que para muchos docentes tiene el papel colegial. De acuerdo con Hargreaves (2018), otra de las críticas de la colegialidad (y que asocia directamente con la colaboración), se refiere a su significado. Menciona que muy frecuentemente se presenta como si fuera bien entendida, sin embargo, en la práctica puede aparecer con distintas connotaciones como: “forma de enseñanza en equipo, planificación cooperativa, apoyo de los compañeros, relaciones de supervisión y orientación, diálogo profesional e investigación-acción cooperativa” (p. 213). Esto debe ser mirado con precaución, ya que puede suceder con ello que los profesores realicen actividades distintas a las que pudieran llevar al cumplimiento de los objetivos trazados en el grupo colegiado, presentando así tantas facetas que desvíen la intención de la misma colegialidad.

Hargreaves (2018) menciona que no existe la colaboración o la colegialidad “auténtica” ni “verdadera”, que hay diferentes formas de ejercerla, que tienen consecuencias distintas y que proponen objetivos diversos. El autor hace mención a que esos significados sobre la colaboración y la colegialidad, tienen de manera implícita lo que les guía y controla, es decir, una micropolítica, que de alguna forma establece una cultura en la que se dice a los profesores cómo, dónde y con quién colaborar en el plano profesional, y qué modelo de conducta han de seguir, siendo esta una cultura ajena al medio, por lo que considera una cultura “recibida”. Estas dos perspectivas, la micropolítica y la cultural, hacen de la colegialidad una imposición gerencial no deseada, para satisfacer ciertos propósitos administrativos y para cumplir órdenes externas.

La cultura de la colaboración y las relaciones de trabajo en equipo que se dan entre los profesores deben ser: a) Espontaneas, aunque pueden evolucionar o mantenerse gracias a la misma comunidad docente; b) Voluntarias, es decir, sin imposiciones administrativas, solo partiendo del propio interés para el logro de una trabajo productivo y satisfactorio; c) Orientada al desarrollo, actuando juntos para el logro de sus propias iniciativas o con propuestas que les atraen y les comprometen; d) omnipresentes en el tiempo y en el espacio, refiriéndose este término a la disposición de los docentes para actuar juntos en encuentros informales, breves y frecuentes, con diálogos e intercambios que van más allá de las palabras (miradas, expresiones, etc.), constituyendo así, un modo especial de operar la vida de trabajo y e) imprevisible, ya que los resultados pueden deberse no tanto a las relaciones humanas, sino al control político en la institución (Hargreaves, 2018), esto significa, como lo menciona Nóvoa (2009, p.214), que “la colegialidad, el hecho de compartir y las culturas de colaboración no se imponen por vía administrativa o por decisión superior”.

En la colegialidad artificial estas características están ausentes, y son sustituidas por:

a) Una colegialidad reglamentada por la administración, lo cual implica que no surge o evoluciona espontáneamente por una iniciativa o interés de los profesores, sino por una exigencia institucional de que se reúnan y trabajen juntos.

b) Es obligatoria, por lo que los individuos deben actuar en situaciones impuestas, sin que se les permita optar por sus intereses o su preferencia de trabajo en solitario.

c) Está orientada a la implementación, en la que se trabaja juntos para llevar a cabo lo ordenado por otros (por el director, el supervisor, o la máxima autoridad educativa).

d) Es fija en el tiempo y en el espacio, ya que se ejerce en los lugares y momentos concretos para dar cumplimiento a una organización de trabajo o a una reglamentación administrativa, pretendiendo asegurar la cooperación por obligación.

e) Es previsible, diseñada para el logro de resultados, aunque en ocasiones no sean los esperados, pero supone que, con un control de objetivos y aplicación de reglamentos, utilizando tiempos y espacios específicos, los resultados deben ser los esperados (Hargreaves, 2018).

Esto significa que, la colegialidad artificial, constituye una simulación administrativa segura de colaboración, sustituyendo formas espontaneas, imprevisibles, y auténticas de los profesores, por otras planeadas, limitadas e impuestas por los administrativos. que las han ideado.

Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, parecen tener una colegialidad artificial, pues a partir de la propuesta de la Secretaría de Educación Pública en cuanto a su creación y funcionamiento, se deben regir por una serie de actividades que implican el cumplimiento de normas y acuerdos gubernamentales, (por ejemplo, el acuerdo 712). Sin embargo, si bien es cierto que se da cumplimiento a la norma en relación con la conformación de los grupos, es la intención, los objetivos, las metas y compromiso de los integrantes, lo que le da un giro a esta colegialidad artificial.

Los docentes que integran los CA, no lo hicieron de manera espontánea (sino por una propuesta gubernamental), pero la permanencia en ellos es voluntaria, orientada al desarrollo de sus propias iniciativas, cultivando líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento, trabajando en proyectos conjuntos generalmente en espacios y tiempos que ellos mismos deciden, intentando de manera colaborativa el logro de sus objetivos y el cumplimiento de sus metas, por lo que, en términos generales, parece estarse estableciendo una cultura de colegialidad de mayor nivel.

Con una mirada desde el IS, la permanencia voluntaria de los docentes en los CA está en relación con los significados que otorgan a ciertos elementos que, de acuerdo con Blumer (1982), en este caso serían *objetos sociales* (amigos, compañeros) y *objetos abstractos* (ideas, principios) los cuales, en la colegialidad, en la interacción, les permiten reflexionar y reorientar sus acciones, nutriéndose a sí mismos y mutuamente, logrando con ello que sus acciones encajen o se adopten recíprocamente para el logro de un fin común: la producción y difusión del conocimiento que generan.

Capítulo 3. Marco Contextual

3.1 Características Generales Del Contexto

En el estado de Puebla, México se ubican 31 Escuelas Normales, 11 son de sostenimiento público (ENP) y 20 de sostenimiento privado. De ellas, cinco son de sostenimiento federal y seis de sostenimiento estatal, las cuales han sido fundadas en diferentes momentos históricos y con base en necesidades específicas.

En la ciudad capital, se encuentran: 1) El Benemérito y Centenario “Instituto Normal del Estado General Juan Crisóstomo Bonilla”, siendo la normal más antigua y prestigiada del estado y actualmente atiende siete licenciaturas y 2) La Escuela Normal Superior del Estado que atiende dos licenciaturas, una de ellas en educación secundaria con ocho especialidades.

En el municipio de Cuautlancingo, muy cerca de la capital, se ubican otras dos instituciones: 3) El “Instituto Jaime Torres Bodet” emanado en el año 2000, de la transformación del Centro de Actualización del Magisterio (CAM), que ofrece cinco licenciaturas y 4) La Escuela Normal Superior Federalizada del Estado de Puebla, que ofrece cuatro licenciaturas, una de ellas con cuatro especialidades.

Hacia el norte del estado se ubican tres instituciones. En el municipio de Huauchinango, se encuentra: 5) La Escuela Normal “Profesor Meza y Sánchez”, que ofrece cinco licenciaturas, una de ella con enfoque intercultural bilingüe; en Zacatlán se ubica: 6) La Escuela Normal Oficial “Benito Juárez”, que ofrece 5 licenciaturas y una de ellas con enfoque intercultural bilingüe y; en el municipio de Teteles de Ávila Castillo se encuentra 7) La Escuela Normal Rural “Carmen Serdán” que ofrece tres licenciaturas.

Hacia el suroeste del estado se encuentran dos instituciones: 8) La Escuela Normal Oficial “Prof. Luis Casarrubias Ibarra” ubicada en el municipio de Chiautla de Tapia y que

ofrece una licenciatura y 9) La Escuela Normal “Prof. Darío Rodríguez Cruz”, ubicada en el municipio de Acatlán de Osorio, que ofrece tres licenciaturas.

Al sureste se ubican dos escuelas más: 10) La Escuela Normal Primaria Oficial “Prof. Jesús Merino Nieto”, que se encuentra en el municipio de San Juan Ixcaquixtla y que imparte tres licenciaturas y 11) La Escuela Normal Superior de Tehuacán que es la de más reciente creación en el estado y ofrece tres licenciaturas.

En estas instituciones se registra una matrícula de 6255 estudiantes, quienes son atendidos por un total de 550 docentes, de los cuales 17 cuentan con grado de doctorado y 338 con grado de maestría (SEP, 2018c), lo cual significa que 355 docentes cuentan con el grado académico para pertenecer a un grupo de investigación con base en los lineamientos del PRODEP, sin embargo, sólo 68 docentes son integrantes Cuerpos Académicos adscritos en cinco EN.

En noviembre de 2011, se obtuvo el reconocimiento por parte del PRODEP del primer CA en el estado y hacia noviembre de 2020 se registran un total de 21 CA (SEP, 2018a). Con base en las áreas del conocimiento que propone el PRODEP para el impacto de las investigaciones, el área en la que se interesan los CA de la EN del estado de Puebla, es la correspondiente a Educación, Humanidades y Arte, y entre todos se registran 25 LGAC que, de acuerdo con la clasificación temática del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en el 2011, se muestran en la tabla 3.

Tabla 3

Número de Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento de los CA de las EN del Estado de Puebla, con base en la Clasificación temática del COMIE de 2011.

Temática	LGAC
Aprendizaje y desarrollo	3
Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas	0
Educación desigualdad y alternativas de inclusión	0
Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento	0
Entornos virtuales de aprendizaje (Tecnologías para el aprendizaje)	1
Estudiantes, maestros y académicos en investigación educativa	4
Filosofía, teoría y campo de la educación	2
Historia e historiografía de la educación	0
La investigación curricular en México	0
Investigación de la investigación	0
La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México	0
Procesos de formación	13
Conocimientos disciplinares en México	2
Total	25

Fuente: Elaboración propia

El estudio de los CA en las Escuelas Normales de México es incipiente, y en el estado de Puebla se han realizado desde el 2011 y hasta diciembre de 2018, tres encuentros de CA de estas instituciones, en los cuales se compartieron algunas experiencias de producción académica, características de sus LGAC y la intención de la formación de redes de colaboración.

3.2. El contexto de investigación

Las Escuelas Normales consideradas para el presente estudio son tres y, como se ha mencionado, se ubican en el estado de Puebla, México. Presentan distintas condiciones en relación con antigüedad, número de programas que ofrecen, número de docentes adscritos a los distintos programas, matrícula que atienden, número de CA que tienen registrados ante el PRODEP, entre otras y sus principales características son:

- a) Una institución pionera en la formación de docentes en el estado y una de las más reconocidas a nivel nacional. Cuenta con 1865 estudiantes inscritos en alguna de las siete licenciaturas que se ofrecen en la escuela (SEP, 2019). Egresos de 1200 a 1400

docentes de educación básica al final de cada ciclo escolar (SEP, 2017), y sus programas son atendidos por un total de 306 docentes (SEP, 2018c). En esta institución existen siete CA en las licenciaturas de Educación Primaria, Educación Física y en el Centro de Posgrado. Participan en este estudio dos de ellos, el primero se encuentra en grado de *en formación*, con un registro ante el PRODEP de 7 años, cuya LGAC versa sobre las competencias profesionales de los docentes de las Escuelas Normales y, el segundo que pertenece al Centro de Posgrado de esta institución, tiene su registro ante el programa desde hace cuatro años, cultivando la LGAC sobre la práctica profesional pedagógica. Siendo uno de los primeros del estado en obtener el grado de *en consolidación*, su participación en este estudio, es sustancial.

b) Otra EN considerada en esta investigación se encuentra ubicada en el municipio de Cuautlancingo. Se trata de una institución que durante muchos años apoyó en su formación a docentes en servicio y que tenía la responsabilidad de actualizar y habilitar a docentes de educación básica de todo el estado. Al momento del presente estudio, cuenta con cinco licenciaturas y alberga a un total de 452 estudiantes (SEP, 2019), atendidos por 62 docentes (SEP, 2018c). De esta institución es emanado el primer cuerpo académico de las Escuelas Normales del estado de Puebla. Esta institución llegó a tener cuatro CA, y al momento de la presente investigación, sólo cuenta con tres. Participan en este estudio dos de ellos: el primero tiene registro ante el PRODEP desde hace nueve años, se encuentra actualmente en grado de *en formación* y cultiva una LGAC sobre desarrollo de competencias docentes; el segundo tiene siete años de registro y se encuentra en grado de *en consolidación*, cultivando una LGAC en relación con la sistematización metodológica de los procesos de aprendizaje permanente.

c) La tercera Escuela Normal se encuentra ubicada también en el municipio de Cuautlancingo. Se trata de una institución con gran experiencia en la formación de

capital docente, debido a que durante mucho tiempo ha atendido a docentes en servicio, que por alguna razón tenían estudios inconclusos. Actualmente ofrece cuatro programas de licenciatura, una de ellas con cuatro especialidades. Su matrícula asciende a 452 estudiantes que son atendidos por 66 docentes. Para el presente estudio se ha considerado al CA con mayor antigüedad en el programa, el cual se encuentra en grado de *en formación* y su LGAC es la innovación educativa para mejorar el aprendizaje.

Cada una de las instituciones seleccionadas tiene gran reconocimiento entre las Normales del estado de Puebla por su desempeño en procesos investigativos y por la realización de algunos eventos para la difusión de sus producciones.

Capítulo 4. Marco Metodológico

4.1 Enfoque de la Investigación

Desde un enfoque interpretativo, este trabajo se sitúa en el *Interaccionismo Simbólico*, el cual es simultáneamente una corriente teórica. En esta posición metodológica, el sentido de la acción social se analiza desde la perspectiva de los participantes. Esto significa retomar la idea de que “la asociación humana es un proceso de interpretación y definición a través del cual los participantes acomodan sus propios actos a los ajenos, y al hacerlo así, orientan a los demás” (Blumer, 1982, p. 49).

La interacción simbólica constituye un proceso formativo en sí mismo, ya que quienes participan en él deben elaborar sus respectivas líneas de conducta mediante la constante interpretación de las líneas de acción ajenas. Debido a que los participantes tienen toda una serie de actos recíprocos, se ven obligados a postergar, reorganizar o ajustar, sus propias intenciones, deseos, sentimientos y actitudes. De igual forma, los sujetos tienen que enjuiciar la adecuación de las normas, valores y preceptos de grupo, a la situación que los actos de los demás van conformando.

Por otra parte, a causa de la interacción, la vida de un grupo se convierte en un proceso continuo de intentar acoplar entre sí determinadas líneas de conducta en desarrollo, lo cual se realiza mediante el doble proceso de definición e interpretación (del que se ha hablado en el apartado teórico del presente documento). Por ello, la interacción simbólica es considerada como un proceso de desarrollo, más que una condición estática, resultado o producto de determinada situación (Blumer, 1982).

Un tercer aspecto de la interacción simbólica, abarca “toda la gama de formas genéricas de asociación comprendiendo por igual relaciones tales como: conflicto, dominación, ...consenso, discrepancia, identificación íntima...” (Blumer, 1982, p. 50), lo

que deja ver que la sociedad es una comunidad que comparte valores, que lucha por el poder o que ejerce consensos.

Blumer escribe que la indagación científica de los grupos comienza a través de la formulación de preguntas acerca del mundo empírico y su conversión en problemas (Forni, 2003). Para ello, es necesario tener cierta familiaridad con aquella parte del mundo empírico en la que se identifica el problema de investigación.

Para acercarse al objeto de estudio, Blumer recomienda dos pasos: la exploración y la inspección. La exploración como modo de indagación tiene como propósitos: 1) desarrollar una familiaridad comprensiva y cercana con la esfera de la vida social que es ajena y, 2) desarrollar y afinar la indagación, de modo que el problema, la dirección de la investigación, los datos, las relaciones analíticas y las interpretaciones, provengan y permanezcan enraizadas en la vida empírica bajo estudio (Forni, 2003).

Por su parte, la inspección implica el examen intensivo y focalizado del contenido empírico de los elementos que son utilizados con propósitos analíticos y de las relaciones entre ellos. La inspección es el elemento necesario para aislar las relaciones entre los elementos analíticos, las que presumen esa conexión de sentido entre los componentes en el mundo empírico. Sin la inspección, el investigador está cautivo de sus concepciones previas de las relaciones, sin conocer si éstas son empíricamente válidas o no (Forni, 2003).

En la investigación social propuesta por Blumer, el investigador no puede presentarse frente a la realidad para comprobar las premisas que a priori se ha forjado. Es necesario preguntarle a la realidad, a todo el conjunto fenoménico que está implícito en el objeto de estudio, lo que tiene que decir.

Es por ello, que a pesar de que se tienen ciertas premisas en relación con la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los CA de las Escuelas Normales de Puebla, es pertinente descubrir el contexto real en el que realizan sus

investigaciones, esclareciendo condiciones colegiadas y participaciones de otros agentes en los procesos de producción y difusión del conocimiento, posibilitando la explicación de algunos vínculos causales de las intervenciones de los CA en la vida institucional y social.

4.2 Metodología

La presente investigación se ha definido como un estudio *cualitativo*, cuyos métodos, técnicas, estrategias e instrumentos se encuentran en la lógica de observar necesariamente algún aspecto de la realidad, que en este caso se trata de la realidad que viven los CA de las Escuelas Normales del estado de Puebla, en relación con las características de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento. Esta postura, consiste no solo en un conjunto de técnicas para recoger datos, sino en un modo de encarar el mundo empírico, en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos (Pérez, 1994).

La perspectiva teórica utilizada en esta investigación es la *interpretativa*, en la que la teoría es parte importante de la reflexión en y desde la *praxis*, obteniendo significados e interpretaciones a partir de hechos observables. Por medio de una recogida sistemática de los datos y considerando una pluralidad de métodos y estrategias de investigación específicas, se interpreta y se hacen relaciones entre los significados que los sujetos tienen en interacción mutua, intentando comprender la realidad.

El carácter cualitativo que caracteriza al paradigma interpretativo busca profundizar en la investigación, desde la contextualización y su integridad. Tanto las conclusiones como la discusión que generan las investigaciones de carácter interpretativo, están ligadas fundamentalmente a un escenario concreto, contribuyendo también a comprender, conocer y actuar frente a otras situaciones (Ricoy, 2006).

En la presente investigación, acercarse a la realidad que se vive en las EN en relación con las características de la colegialidad de los CA, implica escudriñar el contexto y las formas en las que se produce y difunde el conocimiento educativo, intentando conocerlo a través de los propios integrantes de estos grupos, para dar respuesta a las preguntas de investigación, y lograr el objetivo general consistente en: analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales del estado de Puebla; considerando de manera específica: identificar las prácticas de los integrantes de los CA para la producción del conocimiento que generan, identificar las estrategias que definen los CA para la difusión del conocimiento que producen, distinguir los principales aspectos de la colegialidad que inciden en la producción y difusión del conocimiento en los CA , y determinar las condiciones institucionales que favorecen la colegialidad de los CA y la producción y la difusión del conocimiento que se genera en la EN.

4.3 Sujetos participantes

Como se ha mencionado en un apartado previo, en el estado de Puebla existen 21 CA ubicados en cinco EN. Para la presente investigación han sido considerados cinco de ellos, registrados en tres instituciones. Como se puede apreciar en la tabla 4, participan en este estudio: dos cuerpos con mayor antigüedad, teniendo 10 y 8 años de trabajo conjunto, dos con una antigüedad media de 7 años de registro ante el PRODEP, y uno con registro reciente de 5 años. El grado de consolidación varía, en dos de ellos se ha logrado un grado *en consolidación* y tres se encuentran en grado de *en formación*. Sus LGAC se vinculan con procesos de formación docente y el número de integrantes es de 3 o 4 docentes.

El criterio de antigüedad como parámetro de inclusión, está en relación con la madurez del grupo, bajo el supuesto de que las características de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en diferentes momentos del camino hacia la

consolidación, son disímiles. Se solicitó la participación del líder o de un miembro del CA que tuviera conocimiento pleno de la forma de trabajo y de la producción generada al interior del grupo.

Tabla 4

Características de los cuerpos académicos participantes

No.	Dato para la identificación del CA	Año de registro ante el PRODEP	Grado de consolidación	LGAC	Número de integrantes
1	TCA-1	2011	En formación	Desarrollo de competencias docentes	4
2	TCA-2	2013	En Consolidación	Sistematización metodológica de los procesos de aprendizaje permanente	3
3	BCA-3	2014	En Formación	Las competencias profesionales de los docentes de las Escuelas Normales	4
4	FCA-4	2014	En Formación	La innovación educativa para mejorar el aprendizaje	4
5	BCA-5	2016	En Consolidación	Práctica Profesional Pedagógica.	3

Fuente: Elaboración propia con base en datos del PRODEP (2020).

4.3.1 Características de los Participantes

Participaron en este estudio cinco docentes integrantes de CA de tres EN del estado de Puebla. Los cinco docentes participantes, cuatro mujeres y un hombre, presentan edades entre 42 y 65 años. Su trayectoria docente varía entre 15 y 37 años y su experiencia en educación normalista va desde los 15 hasta los 25 años. Su antigüedad en el CA con registro ante el PRODEP es de cinco a 10 años. Cuatro de ellos atienden programas de licenciatura: una en Educación Preescolar, uno en Educación Primaria, y uno en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria, una participa en tres programas, aunque la mayor carga horaria la tiene frente a grupo en la Licenciatura en Educación Inicial. Una docente se encuentra adscrita a un programa de posgrado atendiendo estudiantes a nivel de maestría.

Los docentes cultivan líneas individuales de generación y aplicación del conocimiento, cuyas temáticas se centran en: tutorías y trayectorias estudiantiles, procesos de literacidad, competencias profesionales de los docentes, innovación para mejorar el aprendizaje y práctica profesional pedagógica. Las asignaturas que imparten están en relación con los campos de formación específica y la línea de acercamiento a la práctica escolar (observación y práctica docente, trabajo docente y taller de diseño de propuestas didácticas y análisis del trabajo docente). Cuatro de ellos son líderes del CA al que pertenecen y una es miembro activo. De los CA a los que pertenecen los docentes, tres participan en redes nacionales de investigación (Tabla 5).

El código asignado a los participantes se construyó considerando: 1) Una inicial que identifica a la institución de adscripción, siendo estas T, B y F; 2) El número de CA asignado en esta investigación, el cual corresponde en número progresivo del 1 al 5; 3) La inicial que señala si se trata de un integrante o el líder del CA, I o L; y 4) El género, siendo M=Mujer y H=Hombre.

Tabla 5

Datos generales de los docentes participantes, LGAC y redes de investigación en las que participan

Institución	Docente	Edad	Genero	Ant. SEP	Ant. Normal	Ant. CA	Función en el CA	Código de identificación	Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento que cultiva	Redes de colaboración
T	DOC1	42	M	15	15	9	Líder	TCA1LM	Tutoría y Trayectorias estudiantiles.	RECREA (México) REDIREC (México) -----
T	DOC2	52	M	16	16	7	Líder	TCA2LM	Procesos de literacidad	-----
B	DOC3	65	H	37	25	6	Líder	BCA3LH	Competencias profesionales de los Docente.	RECREA (México)
F	DOC4	53	M	19	19	6	Líder	FCA4LM	Innovación para mejorar el aprendizaje	RECREA (México)
B	DOC5	52	M	30	16	4	Miembro	BCA5IM	Práctica profesional pedagógica	-----

Fuente: Elaboración propia (2020).

La importancia de caracterizar a los sujetos participantes radica en que, la experiencia que tienen puede mostrar cierto conocimiento acerca del fenómeno estudiado, que en este caso se centra en la colegialidad, las investigaciones que se realizan al interior de los CA de las EN y, en general las condiciones en las que estos fenómenos se presentan, ya que, como menciona Flick (2007), “... los buenos informantes deben tener a su disposición el conocimiento y la experiencia necesarios de la cuestión u objeto para responder a las preguntas de la entrevista” (p. 83).

Participan también dos directivos que representan a dos de las tres instituciones consideradas para el presente estudio, se trata de una directora y de un responsable del área de investigación. Ambos con el conocimiento suficiente acerca de la política implementada para la conformación de CA y de los procesos de investigación al interior de la EN. Su aportación es relevante en esta investigación para tener la mirada institucional del desempeño de los CA en relación con la producción, la difusión y la colegialidad que se origina en estos grupos.

La directora de la EN que participa en la presente investigación, tiene 22 años adscrita a la institución y tres años en el cargo que ostenta. Presenta una trayectoria importante como subdirectora académica, lo que le permite conocer el surgimiento y el tránsito de todos los CA del plantel, es Representante Institucional ante el PRODEP (RIP) y miembro de un CA, por lo que conoce muy de cerca la dinámica en las investigaciones institucionales, actualmente cursa un doctorado interinstitucional en investigación y atiende a grupos de estudiantes del último grado de formación en la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas.

El docente responsable del área de investigación de otra de las instituciones participantes, tiene cinco años en la EN y dos años de antigüedad en su cargo. Es RIP de la EN y miembro de un CA, por lo que también conoce de cerca los lineamientos y procesos

para la investigación en la institución, es doctor en sociología y atiende asignaturas en la Licenciatura en Educación Física.

Como podemos apreciar, ambos directivos cuentan con experiencia en relación con la docencia, con aspectos administrativos, con el conocimiento sobre aspectos metodológicos para la investigación y han experimentado personalmente sobre la conformación y el funcionamiento de un CA en la EN.

Los códigos de identificación para los directivos incluyen: 1) Inicial de la institución de adscripción, las cuales son T y B; 2) Las iniciales que señalan si se trata de la directora de la EN o del representante del área de investigación, siendo éstas DIR y RAI; y 3) El género, siendo M=Mujer y H=Hombre. (Tabla 6)

Tabla 6

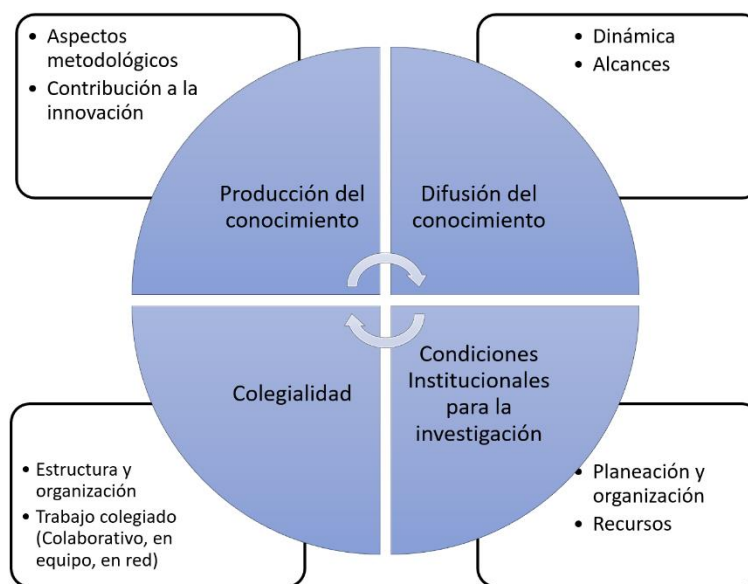
Datos generales de los Directivos participantes

Institución	Cargo	Antigüedad en la EN	Antigüedad en el cargo	Pertenencia a CA	Edad	Género	Código de identificación
T	Directora	22	3	Si	47	M	TDIR-M
B	Representante del Área de Investigación	5	2	Si	42	H	BRAI-H

Fuente. Elaboración Propia (2020)

4.4 Categorías y Criterios de Análisis

Con base en los ejes teóricos y en los objetivos específicos de esta investigación, se definieron cuatro categorías para su estudio: 1) La producción del conocimiento, 2) La difusión del conocimiento, 3) La colegialidad y 4) Las condiciones institucionales para la investigación. (figura 2)

Figura 2*Categorías y subcategorías de análisis*

La producción del conocimiento como categoría de análisis y para fines de la presente investigación, incluye dos subcategorías: los aspectos metodológicos y los de contribución a la innovación educativa, en las que se indaga acerca de los principales problemas sobre los que se investiga, los objetos de investigación en los que se centran, los criterios y mecanismos que tienen para realizar sus proyectos, el proceso para el desarrollo de la investigación, así como el tipo de producción que generan y si ésta es innovadora en el ámbito educativo.

La categoría que corresponde a la difusión del conocimiento, es definida dentro de esta investigación como el conjunto de significados que los docentes otorgan a la comunicación de sus resultados y las actividades que realizan para compartirlos en espacios o escenarios en los que los colegas expertos o cualquier interesado en sus producciones puedan tener acceso. Como subcategoría de análisis, incluye a la dinámica al interior de los CA para tal fin y al alcance que tiene la difusión de su producción, considera la forma en la que se emplea la Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos

investigativos y de difusión, las responsabilidades para la difusión y las principales limitaciones para ella.

Como se ha mencionado en el marco teórico de este documento, las características de la colegialidad son un factor decisivo para la producción del conocimiento en los cuerpos académicos, por lo cual se hace indispensable definirla como categoría de análisis, considerada como el conjunto de significados y prácticas que se realizan al interior del CA para la organización y desarrollo de las investigaciones que generan. Cuestionar estos aspectos de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento, implica explorar las actividades sustanciales de un grupo de académicos, como: la frecuencia de las reuniones, las actividades que realizan en esas reuniones, la forma en la que toman decisiones, los principales conflictos y tensiones a los que se enfrentan y la forma en la que dirimen desacuerdos. Esta categoría de análisis implica también el acercamiento a los elementos que la constituyen: el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo y el trabajo en red, siendo estos considerados para fines de la presente investigación, como subcategorías de estudio. Con ellos se pretende distinguir si los participantes consideran que su trabajo es colaborativo, y de ser así, con qué habilidades cuentan para ese trabajo, las características de sus perfiles para el logro de la complementariedad, las características para la comunicación interna, las formas en las que se manifiesta la confianza, el compromiso y, la participación en redes académicas que den cuenta de la colaboración o cooperación para la producción de investigaciones en un campo, disciplina o temática en común.

Las condiciones institucionales para la investigación constituyen la última categoría considerada para el análisis. En ella se pueden identificar dos subcategorías en relación con la planeación y organización institucional y, los recursos para la investigación. En la primera se indaga acerca del funcionamiento del área de investigación en la EN, específicamente sus funciones y responsabilidades. Se inquiriere sobre la distribución de carga horaria para la

realización de investigación educativa, la forma en la que se vinculan las distintas áreas sustantivas y se indaga sobre las características de la producción y la difusión del conocimiento que se genera en los CA. En la segunda subcategoría, se explora acerca de los recursos humanos, financieros y materiales con los que cuenta la institución para la investigación, así como las limitaciones que existen en la institución para el apoyo al desarrollo de los CA (Tabla 7).

Tabla 7

Tabla de consistencia categórica

Pregunta general	Objetivo general		
¿Cómo contribuye la colegialidad para la producción y la difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla?	Analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla.		
Pregunta específica	Objetivo específico	Categorías	Subcategorías
¿Cuáles son las prácticas que los integrantes de los CA asumen para la producción del conocimiento que generan?	Identificar las prácticas de los integrantes de los CA para la producción del conocimiento que generan	Producción del conocimiento	-Aspectos metodológicos -Contribución a la innovación
¿Qué estrategias definen los CA para la difusión del conocimiento que producen?	Identificar las estrategias que definen los CA para la difusión del conocimiento que producen.	Difusión del conocimiento	-Dinámica -Alcances
¿Qué aspectos de la colegialidad inciden en la producción y difusión del conocimiento en los CA?	Distinguir los principales aspectos de la colegialidad que inciden en la producción y difusión del conocimiento en los CA.	Colegialidad	-Estructura y organización -Trabajo colegiado *Trabajo colaborativo *Trabajo en equipo *Trabajo en red
¿Cuáles son las condiciones institucionales que favorecen la colegialidad de los CA, la producción y la difusión del conocimiento que se genera en la EN?	Determinar las condiciones institucionales que favorecen la colegialidad de los CA, y la producción y la difusión del conocimiento que se genera en la EN.	Condiciones institucionales para la investigación	-Planeación y organización Institucional -Recursos para la investigación

Nota. Elaboración Propia (2020).

4.5 Técnicas e Instrumentos de Indagación

En la presente investigación se optó por la aplicación de entrevistas a los docentes integrantes de CA para indagar acerca de las experiencias que han tenido como grupo, en relación con la producción y difusión del conocimiento, pero también se ha considerado la participación de los directivos de las EN para conocer acerca de la intervención institucional en los procesos de investigación que realizan los CA.

Se eligió como técnica de indagación a la entrevista semiestructurada, en la cual “el entrevistador selecciona de antemano los temas de interés para él y hacia ellos dirige la conversación, pero deja que el entrevistado se exprese al respecto” (Arias, 2014, p. 222).

Las entrevistas semiestructuradas de acuerdo con Díaz-Bravo (2013):

...presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (p. 163).

Con los datos obtenidos por medio de las entrevistas, se pretende entender el significado de los hechos, evitar supuestos, verificar la información y mantener los principios éticos de la investigación. Como lo menciona Stake (1999), la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples, y para ello el entrevistador necesita un plan previo bien detallado. Para garantizar el éxito en la aplicación de la entrevista, es necesario elaborar una guía que oriente al entrevistador para formular preguntas, cuyas respuestas permitan profundizar en el conocimiento del objeto de estudio.

Inicialmente se realizó una guía que fue modificada después de las observaciones de los expertos. La guía de entrevista para los docentes integrantes de CA está en relación con las categorías y subcategorías de análisis (Anexo 1). Inicialmente se han considerado cuatro interrogantes que pretenden ubicar al CA participante y los aspectos generales del mismo. Posteriormente se formularon preguntas para indagar acerca de las categorías enunciadas previamente en este documento; iniciando con la producción del conocimiento, se interroga acerca de los aspectos metodológicos que rigen los procesos que realizan, como los problemas y principales objetos de investigación que abordan, así como los mecanismos que

siguen para realizar los proyectos y el proceso que llevan a cabo; se cuestiona sobre lo que produce el CA y si esa producción es innovadora y por qué lo consideran así.

En cuanto a la difusión del conocimiento, se interroga acerca de la dinámica que tienen para tal fin, preguntando directamente sobre ella y a quién corresponde realizarla; se considera también el alcance que tiene y el uso de la tecnología de la información y la comunicación en los procesos investigativos y de difusión.

La última parte del instrumento está en relación con la colegialidad, iniciando con la forma en que se organiza el trabajo y las actividades que realizan durante las reuniones, así como las evidencias de su trabajo. Se consideran preguntas que exploran los elementos que conforman la colegialidad, como las habilidades con las que cuentan para el trabajo colaborativo, los perfiles de los docentes que permiten la complementariedad, las características de la comunicación, la confianza y el compromiso. La participación en redes académicas es otro elemento considerado, y se preguntó si pertenecen a alguna y el tipo de participación que tienen, así como el campo y las temáticas desde las cuales generan sus producciones.

La guía de entrevista para los directivos de las EN al igual que la guía para docentes, fue modificada con base en las observaciones de los expertos (Anexo 2). Después de tres preguntas con las que se pretende identificar a la institución y la persona que proporciona los datos, se consideran interrogantes que atienden a cada una de las categorías consideradas en el presente estudio.

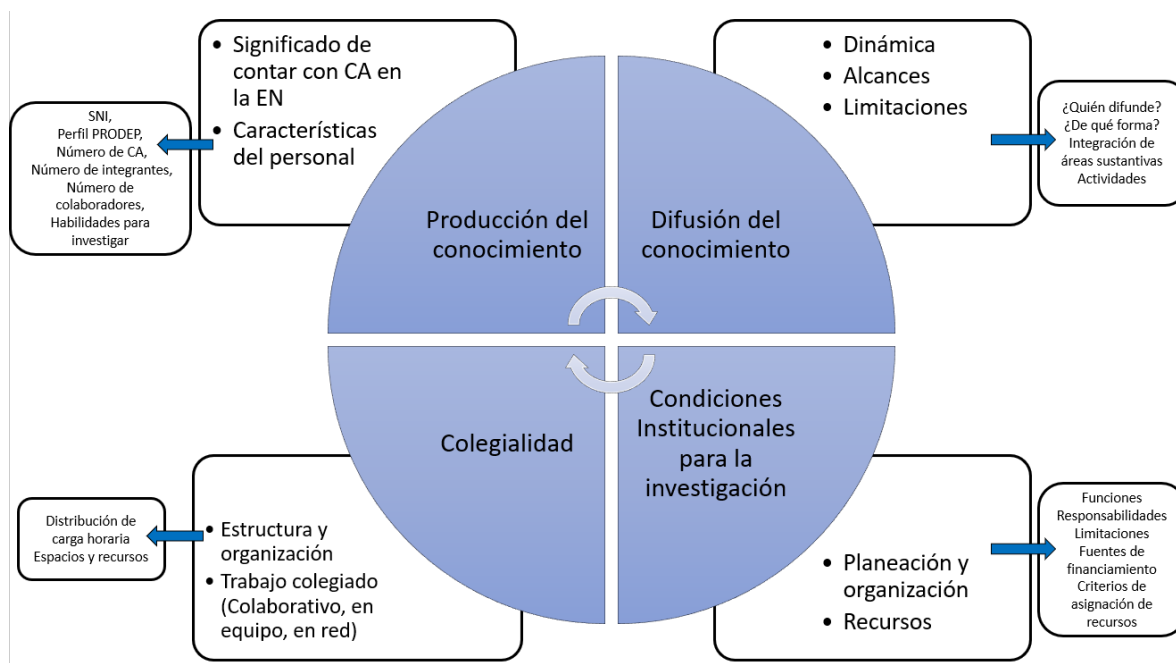
Iniciado con la que corresponde a la producción del conocimiento se explora acerca del significado para la EN de contar con Cuerpos Académicos y posteriormente con características del personal que hay en la institución que cuentan con las habilidades para realizar investigación, considerando en este rubro a aquellos docentes que pertenecen a los CA, el número de profesores que los integran, los que pertenecen al sistema nacional de

investigadores (SNI), los que cuentan con perfil y su registro ante el PRODEP, los colaboradores y el tipo de investigación educativa que realizan.

Posteriormente, la guía cuenta con preguntas que indagan respecto a la dinámica para la difusión del conocimiento, específicamente interrogando quién difunde, concretamente, cuál es la dinámica para la difusión y la forma en que se vinculan las áreas sustantivas en la institución. La segunda subcategoría, se atiende con preguntas acerca del alcance de la difusión de las producciones de los CA, el tipo de actividades que se realizan en le EN para dar a conocer esa producción y las principales limitaciones que presentan.

La tercera categoría, que corresponde a la colegialidad, es abordada para conocer la estructura y organización para el trabajo colegiado, intentando escudriñar acerca de la distribución de la carga horaria de los docentes que integran los CA en la que se pueda observar la forma en la que la organización distribuye tiempo para realizar investigación. También se interroga sobre los espacios y recursos para favorecer el trabajo de los docentes, específicamente lo relacionado con aulas, salas de juntas, auditorios, cubículos, equipos de cómputo, entre otros.

La parte final del instrumento, corresponde a la categoría condiciones institucionales para la investigación y en esta se abordan aspectos relacionados con la planeación y organización institucional, que dé cuenta de las características del área de investigación, sus funciones y responsabilidades, así como las limitaciones que presenta. También se considera en este apartado un aspecto preponderante en investigación, el económico y, se interroga sobre las fuentes de financiamiento para producción y difusión de los CA, cuestionando acerca de la asignación de recursos financieros propios (si es que los hay), así como la forma en que son asignados (figura 3)

Figura 3*Elementos de la guía de entrevista a directivos*

Como se mencionó en un momento previo, acorde con la naturaleza de la entrevista semiestructurada, estos instrumentos han sido sólo una guía, pero dependiendo las respuestas fue necesario preguntar para profundizar en cierto tópico, por ejemplo: al cuestionar a una docente acerca de las funciones del área sustantiva de investigación, ella respondió que no hay dicha área en la institución, siendo la pregunta obligada: ¿por qué no hay? Su respuesta permitió conocer que la forma de organización en la EN no las contempla, sin embargo, como se menciona en el apartado de resultados, las acciones se llevan a cabo y la producción existe.

4.6 Obtención de la evidencia empírica

El acercamiento al trabajo de campo es un aspecto fundamental en una investigación cualitativa ya que, como lo menciona Martínez (2012), “la información hay que buscarla donde está” (p. 49) y recogerla lo más completa posible. De acuerdo con Arias (2012), este proceso consiste en la recolección de datos directamente de los sujetos investigados o de la

realidad dónde ocurren los hechos (datos primarios), sin manipular o controlar ninguna categoría, es decir, el investigador obtiene la información sin alterar las condiciones existentes.

En la presente investigación, el trabajo de campo implicó una planeación en la que se consideraron tres momentos: 1) Antes del acercamiento, 2) Durante el acercamiento y 3) Después del acercamiento. Cada uno de ellos con actividades concretas que permitieron la recolección de la mayor información para cubrir los objetivos del estudio, diseñando para tal fin un plan de trabajo.

La entrevista ha hecho posible preguntar acerca de hechos pasados y también de planes para el futuro; de la misma manera que permitió centrar el tema dando la posibilidad de averiguar información propia del entrevistado y acerca de los procesos de investigación, de las personas y de las instituciones.

Los agentes entrevistados respondieron las preguntas de manera natural y espontánea. Por momentos se detenían a pensar algunas respuestas, después de lo cual, surgía una narración fluida y extensa. Por ello, en algunos casos no fue necesario realizar algunas preguntas de la guía, ya que los discursos previos incluían las respuestas. En otros momentos de la entrevista hubo necesidad de solicitarle al entrevistado que explicitara, profundizara, complementara, aclarara o ejemplificara algún aspecto en particular. Con un total de siete entrevistas, dos se realizaron de manera presencial con audio grabación y debido a las condiciones de confinamiento derivadas de la pandemia por SARS-COV-2, cinco se realizaron a distancia con videograbación.

4.7 Técnica para el Análisis Cualitativo de la Información

En ciencias sociales, una de las tareas más complejas que tiene el investigador es el análisis y la interpretación de los resultados. Este acto de sistematización y búsqueda de significados, obliga a quien investiga a establecer las rutas teóricas y las formas

metodológicas para proceder a analizar e interpretar la información empírica (Aguirre, 2020).

Una vez que los datos han sido recabados, es importante examinar con detalle las características de los mismos, considerando sus partes por separado, ello permitirá conocer sus cualidades para luego poder interpretarlas. El proceso de interpretación faculta al investigador atribuir a los datos empíricos un significado determinado, tratando de explicar o aclarar las situaciones o condiciones que son poco evidentes. Esto realza la importancia de la sistematización y organización de los datos que exige el análisis y, de la significación y sentido que se les van a otorgar a través de la interpretación.

La información proporcionada por los participantes fue tratada por medio de un *análisis cualitativo de contenido*, técnica que “permite de manera válida, interpretar textos y documentos de forma explícita o implícita” (Díaz, 2018, p.7), y como lo expresa Andréu (2018, p.22), “consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos”.

El análisis de contenido como técnica de interpretación surge inicialmente en los estudios con enfoque cuantitativo, sin embargo, dado el advenimiento de las investigaciones en Ciencias Sociales, esta técnica ha sido cada vez más utilizada ya que, como lo menciona Cáceres (2003), “algunos autores, que adoptan el paradigma cualitativo, objetan cualquier sometimiento a criterios de rigor en el entendido que no se persigue un conocimiento verdadero” (p. 2).

Bardín (2002), uno de los más grandes referentes del tema sobre análisis de contenido, lo define como:

un conjunto de técnicas de análisis de comunicación tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del

contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / recepción (variables inferidas) de estos mensajes (p. 32).

Y siendo más específicos en la definición del *análisis cualitativo de contenido* Mayring (2000, citado por Cáceres, 2003), menciona que se trata de “una aproximación empírica, de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio” (p. 56).

Esta técnica “no tiene como fin solo la búsqueda de ciertos contenidos dentro de un corpus, sino de encontrar el sentido que estos contenidos, poseen dentro del contexto” (Díaz, 2018. p. 125).

De acuerdo con Bardin (2002), las fases de organización en esta técnica son tres: “1) El preanálisis, 2) El aprovechamiento del material y 3) El tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación” (p.71), (Figura 4).

El preanálisis es la fase de organización, en la cual se eligen los documentos que se someterán al análisis. En ella se realiza una lectura superficial identificando los *índices*, que son la mención explícita de un tema en un mensaje.

En la presente investigación, la información obtenida mediante las grabaciones, se transcribió de manera digital en un formato que permitiera la categorización, recategorización y anotaciones especiales, numerando las páginas y las líneas del texto para facilitar su referencia. Se realizó una lectura global y repetitiva de los textos, tratando de obtener una visión general de toda la información recolectada.

El aprovechamiento o explotación del material, “consiste esencialmente en operaciones de codificación, descomposición o enumeración en función de consignas formuladas previamente” (Bardin 2002, p.76).

Con base en la propuesta de Martínez, (2012), y de manera *artesanal*, se dividió cada uno de los textos en porciones (párrafo o grupos de párrafos que expresan una idea o un concepto central), logrando identificar las ideas principales y haciendo anotaciones al margen que permitieran tipificarlas. Se identificaron los patrones comunes con base en las categorías a priori y, se señalaron elementos similares para definir las subcategorías (Anexo 3).

Por último, en la fase de tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos, éstos se tratan de manera que resulten significativos y válidos, de modo que “el analista pueda proponer inferencias y adelantar interpretaciones a propósito de los objetivos previstos o concernientes a otros hallazgos imprevistos” (Bardin 2002, p.76)

Figura 4

Fases de organización en el análisis cualitativo de contenido



Nota. Elaboración propia con base en información de Bardín (2002)

Lofland, (1971, citado por Martínez, 2012) sugiere para el análisis de los fenómenos sociales seis elementos: “actos, actividades, significados, participación, relación y situaciones” (p.75), pero para los fines de la presente investigación se han considerado cuatro:

1. Actividades: acciones de mayor duración (días, semanas, meses) que involucran a las personas de forma significativa.
2. Significado: expresiones verbales de los participantes que definen y dirigen su acción.
3. Participación: compromisos que involucran plenamente a las personas en la situación estudiada.
4. Relación: interrelaciones de varias personas consideradas simultáneamente

Estos elementos, fueron identificados en el contenido de los textos, relacionándolos con las categorías establecidas previamente, e identificando poco a poco nexos y relaciones de los datos.

El hecho de proporcionar un concepto a un fenómeno, permite al investigador fijar su atención sobre ese fenómeno, examinarlo cuidadosamente y facilitar el proceso de hacer preguntas sobre el fenómeno que se está estudiando (Muñoz, 2017).

En este análisis cualitativo de contenido de las transcripciones de las entrevistas se cumplieron tres condiciones que Martínez (2012) menciona como básicas para que el investigador comprenda mejor el significado que tienen las expresiones de la vida de otras personas:

- a) La familiarización con los procesos mentales mediante los cuales se vive y expresa el significado.
- b) La necesidad de un conocimiento particular del contexto concreto en que tiene lugar una expresión: Una palabra se entiende en el contexto de una frase, una acción humana en el contexto de su situación, etc.
- c) La necesidad de conocer también los sistemas sociales y culturales que proveen el significado de la mayoría de las expresiones de la vida: para entender una frase

hay que conocer la lengua; para comprender el comportamiento de una persona hay que conocer su formación y medio cultural, etc. (p. 71)

Conocer a los docentes que participan en la presente investigación, ha permitido la familiarización con su forma de pensar y el significado que expresan en relación a la experiencia en los grupos de investigación. De igual forma, ser integrante de un CA de una EN, permite a la investigadora conocer de manera particular el contexto de una frase o determinada acción o situación que expresan los participantes. Esto va de la mano con la tercera condición que propone Martínez, en la que se ha facilitado la comprensión de una frase o un comportamiento debido al conocimiento que se tiene de la cultura colegiada en los CA y sus características.

4.8 Proceso de cierre

Para la revisión y verificación de los resultados, en la presente investigación se optó por utilizar el *cuadro de triple entrada*, instrumento que permite desde distintas entidades y sujetos, trabajar con las categorías preestablecidas de la teoría.

En el cuadro de triple entrada se registran los datos generales de la investigación, con la finalidad de tener visibles las preguntas y los objetivos. Esto es importante para que el analista tenga presente cuáles son los elementos que guían el estudio, para que, a partir de ellos se establezcan las categorías o los constructos que se indagan. Hay que considerar también cuáles son las fuentes que proporcionan la información y los instrumentos para la recolección de la misma, contemplando también la revisión de la literatura con el adecuado referente de los datos. Las categorías y subcategorías que surgen de las pregunta y objetivos de la investigación, permiten interrelacionar los elementos claves y los diferentes constructos (Anexo 4). Una vez agotada la fragmentación, como lo menciona Vargas (2015), “se habrá llegado al punto de saturación del análisis dando por terminado el proceso divergente y continuando al proceso convergente, es decir hacia la síntesis” (p. 101).

De esta manera, esta técnica permitió encarar el referente empírico con los referentes teóricos, lo que a su vez facultó la discusión en la investigación.

4.9 Consideraciones éticas

Como en toda investigación, en el presente estudio, se adoptó una postura ética para el manejo de los datos recabados y de la participación de los sujetos. Se turnó a los directivos de las EN participantes, una solicitud para la aproximación a los integrantes de los cuerpos académicos. Una vez otorgada la autorización, fue necesario contar con un consentimiento informado por parte de los docentes entrevistados.

Utilizando un lenguaje claro y comprensible para ellos, se informó acerca del objetivo de la investigación, la duración de la misma, los procedimientos o técnicas que se realizarían, sus alcances y posibles lugares de difusión. Se solicitó la autorización para grabar su voz y/o su imagen durante la entrevista, y su anuencia para publicar los comentarios emitidos, sin que ello implique revelar la fuente y señalar específicamente la institución de referencia. Una vez comprendido por parte de los docentes y en caso de estar de acuerdo, se les pidió un consentimiento por escrito que permitiera dar cuenta de su participación voluntaria y desinteresada en la presente investigación (Anexo 5).

Los datos obtenidos por medio de las entrevistas, han sido resguardados, usándose exclusivamente para los fines de la investigación, sin que estén disponibles para ningún otro propósito u otra persona. Los CA, así como las instituciones participantes, han sido nominadas y referidas de manera que no se evidencien los datos que les identifiquen directamente.

Otro aspecto relevante en la investigación, es el que concierne al uso ético de los resultados, es por ello que se pretende que los hallazgos aquí descritos lleguen a las autoridades educativas estatales para que sean el insumo que permita retomar o repensar el

apoyo institucional que debe brindarse para el desarrollo óptimo de la producción y la difusión del conocimiento educativo que se genera en los CA de las EN de Puebla.

Capítulo 5. Análisis de Resultados

Este capítulo tiene como finalidad exponer y describir los datos obtenidos en la investigación, y contrastarlos con los elementos teóricos expuestos previamente.

Considerando el objetivo general de la investigación, centrado en analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales del estado de Puebla, que permita determinar las características del trabajo colegiado, los modos de producción, las formas de difusión y los significados que los integrantes otorgan a estas experiencias, se ha indagado acerca de las prácticas que los docentes realizan en el proceso investigativo, las estrategias que definen para la difusión del conocimiento, los aspectos de la colegialidad y las condiciones institucionales que la favorecen para la producción y difusión del conocimiento que se genera en los CA de las EN.

Para presentar los resultados, se han atendido las categorías y subcategorías planteadas y descritas en el apartado de metodología de esta tesis, considerando las respuestas de los docentes y de los directivos, exponiendo un análisis que permitió llegar al diálogo teórico-empírico.

5.1 La Producción del Conocimiento.

En todas las instituciones de educación superior la presencia de CA implica realizar de manera articulada las funciones de docencia, tutoría, gestión e investigación, con la finalidad de ofrecer en cada programa una educación de calidad. Con una trayectoria basada en la docencia, para las EN esta conjunción resulta un poco ardua, sin embargo, en muchas de ellas se hacen esfuerzos para el logro de esta compatibilidad.

Las subcategorías consideradas para el análisis en este rubro, son dos: 1) Aspectos metodológicos para la producción del conocimiento y 2) Contribución a la innovación.

5.1.1 Aspectos metodológicos

Siendo la investigación un proceso sistemático, cuya finalidad es producir conocimiento respecto de una realidad determinada (Vargas, 2015), resulta imprescindible indagar acerca de los criterios, intereses, mecanismos y procesos que se realizan al interior de los CA para tal fin.

Los aspectos metodológicos de los CA en los procesos de investigación, fueron explorados por medio de cuatro preguntas: 1) ¿Cuáles son los principales problemas sobre los que se investiga? 2) ¿Cuáles son los principales objetos de investigación en los que se centran? 3) ¿Cuáles son los criterios o mecanismos que siguen para realizar los proyectos de investigación? y 4) ¿Cómo es el proceso para el desarrollo de la investigación que realizan?

Todos los docentes mencionaron que los principales problemas sobre los que investigan están vinculados directamente con la práctica docente. Esta actividad dentro de las EN puede tener diversas aristas, de esta forma, pudiéramos encontrar tantas investigaciones como elementos necesarios dentro de la formación, por ejemplo: aspectos de enseñanza, aprendizaje, evaluación, tutorías en la EN, trayectorias estudiantiles, estudios de equidad y género, temáticas disciplinares como literacidades digitales o temáticas transversales como la planetariedad y la educación ambiental o incluso temáticas generales como el desarrollo de las competencias docentes.

Algunos académicos centran sus investigaciones sobre la práctica que los estudiantes normalistas realizan en las escuelas de educación básica, como lo menciona una participante:

Los principales problemas, los captamos a partir del acompañamiento que damos a los estudiantes en este trayecto de la práctica profesional, es decir, a partir de la línea de observación y práctica docente... los vacíos de conocimiento, son los que nos han dado la pauta para generar a partir de ahí nuestros problemas de investigación (FCA4LM).

La mayoría de los integrantes de los CA investigan también sobre su práctica docente y la investigación acción ocupa aquí un lugar importante. Parece obligado y necesario que los docentes investiguen sobre su quehacer en las aulas y con ello tengan propuestas de intervención, así lo expresa un docente, haciendo énfasis al trabajo que realizan en una red de colaboración en la que participan Cuerpos Académicos de EN y un CA de una universidad pública:

Todos indagamos sobre la práctica docente, los docentes de la Normal, de la universidad indagan sobre su práctica docente, sobre su curso, porque en eso aterriza, en tu curso, entonces son docentes investigadores que tienen responsabilidad frente a grupo y el tenor de indagación, de discusión y la investigación y la producción va sobre tu práctica docente (BCA3LH).

La problemática que abordan los docentes en todos los ámbitos mencionados, parte de una preocupación por ofrecer soluciones en términos de didáctica y formación, partiendo desde las aulas, como lo menciona Osorio (2011):

Los docentes investigadores tienen como propósito mostrar que, desde la escuela y los docentes, es posible conceptualizar y brindar alternativas de solución teóricas y prácticas en términos pedagógicos y educativos...los docentes no se consideran sólo como transmisores de la cultura, sino que también se ven como generadores de cambios desde su acción (p. 66)

El hecho de que los académicos centren sus producciones en estas temáticas, se puede atribuir, como menciona Cordero (2017) a que:

la principal función con que fueron creadas las EN es la docencia, por ello la mayoría de las investigaciones giran en torno a lo relacionado con ella como los procesos de formación, el currículum, las prácticas educativas, no dejando de lado las otras temáticas que en algunos casos resultan transversales (p.7)

Los objetos de estudio en las investigaciones van de la mano con la problemática identificada considerando elementos como: técnicas y estrategias para el aprendizaje y la

enseñanza de determinado contenido, procesos didácticos aplicables tanto en las escuelas de educación básica como en las aulas normalistas, el desempeño de los estudiantes, sus intereses y sus percepciones entre otros. Pero también algunos entrevistados expresan que ellos mismos se llegan a convertir en objeto de estudio, lo que puede verse como la oportunidad para lograr resultados de investigación que impacten en su profesionalización y en su desarrollo en las aulas. Al respecto un participante comenta:

[...] Entonces, en ese tenor te conviertes en sujeto y objeto de indagación sobre tu práctica, sobre tu desempeño y, entonces la docencia la relacionas con la investigación de manera pertinente hacia la producción del conocimiento y esto, pues para un servidor ha representado todo un cambio de la indagación, es decir que la investigación se enfoca en asuntos eminentemente del conocimiento sobre la práctica docente. (BCA3LH).

Lo anterior deja ver que, la elección de los objetos de investigación y la forma en que se investiga pretende generar cambios en las instituciones, “esto implica un horizonte aceptado de la innovación viable, un estilo para enfocar los problemas y un conjunto de hábitos y procedimientos aceptados por la comunidad académica para enfrentar las demandas” (Sañudo, 2010, pp. 3-4).

Los mecanismos que siguen los docentes para realizar los proyectos de investigación, en todos los casos estudiados, parten de una organización. Los docentes entrevistados refieren que se coordinan desde la planeación de sus proyectos, se dividen tareas, construyen, diseñan, aplican o implementan instrumentos metodológicos, basándose en los objetivos que se han marcado, e incluso en ocasiones sin apoyo institucional, tal como explica una docente:

Primero, nos ponemos de acuerdo para decir qué es lo que vamos a hacer, y a partir del proceso que dijimos... hacemos un anteproyecto y ese anteproyecto lo informamos, no tenemos un área específica a la que tengamos que reportar, informamos a la

subdirección o la dirección vamos a hacer el proyecto y como no hay recursos, ya sabemos que cuando nos comprometemos con algo, nosotros somos los que lo vamos a financiar todo, entonces nos dicen ¡Ok, qué bueno que lo van a hacer, adelante! y entonces pues... realmente tenemos una gran ventaja, que es la libertad de poderlo hacer, porque también hay lugares donde no te dejan hacer nada (BCA4LM).

En ocasiones, las investigaciones surgen por iniciativa de alguno de los integrantes del CA, quién invita a sus compañeros para sumarse al trabajo y colaborar. La propuesta se dialoga, se revisa la pertinencia y generalmente se acepta. Con respecto a esto una participante expresa:

Bueno... las investigaciones inician bajo la propuesta de alguno de nosotros que, de repente, en el caso de mis compañeros que ya son doctores, pues tienen una temática... nos piden el apoyo, porque son producciones, o fueron producciones de las investigaciones doctorales... Creo que así las investigaciones son muy enriquecedoras, porque te van dando diferentes caminos, y esos caminos van dando otros y de repente quieres más y más (BCA5IM).

Para realizar sus investigaciones, en algunos casos los docentes vinculan sus comisiones institucionales o las asignaturas que imparten, logrando con ello un trabajo con el que se logran resultados en dos sentidos: 1) atendiendo a la comisión o asignatura y 2) respondiendo a las actividades del CA, tal y como lo comenta una participante:

Las investigaciones se generan principalmente al interior de la escuela, sí, es a partir de las comisiones, cursos y asignaturas que tenemos, con esos grupos, aunque hay veces que esas investigaciones no sólo son a nivel del grupo con el que estamos trabajando o tenemos asignado bajo nuestro horario, sino que también involucramos otros grupos de otras especialidades o licenciaturas (TCA1LM).

Los criterios para investigación se dan en dos sentidos: 1) los mecanismos administrativos que deben cubrirse al interior de la institución para generar los productos y 2) los criterios metodológicos que den veracidad y confiabilidad a los resultados obtenidos, como le expresa Cruz (2014, s/p):

En la medida en que el investigador aplique unos criterios reguladores que garanticen el rigor método lógico, existirá una mayor confianza en los resultados de la investigación. Distintos criterios de racionalidad se aplican tanto al proceso de investigación como a las técnicas de investigación social, a cuyas exigencias epistemológicas deben adecuarse. Cualquier investigación debe responder a unos cánones o criterios reguladores que permitan evaluar la autenticidad del proceso. El rigor metodológico de cualquier investigación científica puede ser considerado desde cuatro criterios reguladores: veracidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad

En relación con el proceso para el desarrollo de la investigación que realizan, todos los docentes entrevistados mencionan tener un plan de trabajo, que rige las actividades sustantivas y atiende ciertos aspectos metodológicos. Intentan cumplir con él, pero en ocasiones las condiciones institucionales, del mismo CA o personales, no lo permiten, sin embargo, se escucha:

Tratamos de que las acciones que vamos realizando sean congruentes con el plan, en el sentido, eh... bueno, en que todos los colegas se actualicen en esta metodología de la indagación de la práctica bajo los planteamientos epistémicos, un paso a seguir es decir lo que nos orienta, es un plan para que no nos enfoquemos en otras acciones o a ver otros temas (BCA3LH).

En algunos casos, decidir sobre qué investigar y cómo hacerlo, depende de una solicitud externa, de un contacto que viene de otra institución hacia los integrantes del CA,

lo cual implica incorporar ciertas acciones al plan inicial y hacer ciertas modificaciones. Como el caso que nos refiere una docente:

...esto salió porque recibí un correo hace ya año y medio, de una persona de la Universidad de Cafam, (Colombia) y, decía que le gustaría tener contacto con nosotros, para en un futuro hacer un proceso de internacionalización, es que es lo que nosotros conocemos como movilidad... entonces, en este tenor, quedamos con el compromiso de seguir trabajando y así es como empezamos a concretar directamente...y empezamos a decir que podíamos trabajar... y así iniciamos nueva línea (FCA4LM).

Los CA tienen una LGAC en común que registran ante el PRODEP y, aunque de manera individual cultivan líneas de investigación diversas, siempre las investigaciones inciden en la línea general. De este modo, las investigaciones parten también de una puesta en común, con inquietudes e intenciones convergentes.

Algunos docentes manifiestan que, en reuniones de trabajo colegiado, revisan las temáticas pertinentes y toman acuerdos sobre problemáticas que son interesantes y necesarias de abordar. La distribución de actividades depende del tiempo disponible de cada integrante y de las acciones de cada proyecto. Muchas veces entre todos realizan el mismo trabajo, por ejemplo: la búsqueda de bibliografía, el diseño de determinado instrumento, la aplicación del mismo en distintos grupos, la redacción de escritos e incluso la identificación de eventos para la difusión de la producción. Así es como lo describe una participante:

...te comentaba, nos dividimos las tareas, cómo vamos a hacer, qué instrumentos vamos a diseñar, quién los va a aplicar, cuándo nos vamos a reunir de nuevo y así nos vamos en ese orden, en ese proceso, hasta poder llegar a la implementación de ese algo que queríamos, que te digo puede convertirse en un taller, o una ponencia que se lleva, un artículo que se produce... (FCA4LM)

En otras ocasiones las propuestas surgen de la inquietud de alguno de los integrantes, y cuando lo expone a los demás, entre todos revisan su pertinencia y su factibilidad. Al respecto una participante comenta:

... Ellos investigaban que hay por ahí un congreso, una revista electrónica donde publicar, de alguien surge una propuesta de "¿por qué no participamos por acá?, ¿por qué no hacemos por allá?" y así es, alguno siempre lleva la iniciativa... cuando uno de los compañeros empieza a hacer producción y nos empieza invitar, vamos siguiendo al que va al frente de nosotros y se va entusiasmando uno (BCA5IM).

De acuerdo con Gutiérrez (2014), la lógica del desarrollo del proyecto de investigación constituye el eje articulador de las dinámicas de trabajo dentro de los equipos; es el proceso mismo de producción de conocimiento desde el cual se integra o, al menos, se articula la organización del equipo, los procesos y los productos.

Con base en la propuesta de Gibbons (1997), se identifica que la producción que se realiza en los CA corresponde al *modo 1*. Esto pudiera justificarse desde el origen y la fusión primordial de estas instituciones, del subsistema al que pertenecen y de la política educativa que recientemente los lleva a incursionar en los procesos investigativos. Al respecto una docente comenta:

Nuestra investigación, el eje, es más bien como disciplinar o transdisciplinar, porque hemos trabajado (piensa)... hay investigaciones en las que a través de diferentes cursos de la malla curricular hemos hecho investigaciones y siento que eso... que fuera más transcultural es precisamente lo que estamos buscando, que sea más apegado a eso... está bien que sea aquí en el aula, pero... en cuanto a generación de conocimiento, sí tenemos que generar y tener impacto y no quedarnos sólo en la institución sino generar conocimiento que permita irnos a la comunidad (TCA1LM).

Aunque en este testimonio se evidencia la intención por transitar al *modo 2*, del planteamiento de Gibbons, las características actuales identificadas en la producción en los CA corresponden al *modo 1*, ya que la supuesta transversalidad expresada por la docente corresponde a una vinculación de asignaturas de un programa educativo, que continúa perteneciendo a una misma disciplina: la educativa. La transdisciplinariedad como lo menciona Gibbons (1997), “sólo aparece si la investigación se basa en una comprensión teórica común, y tiene que ir acompañada por una interpenetración mutua de epistemologías disciplinares” (p.8).

5.1.2 Contribución a la innovación

La innovación es una condición propia de todos los investigadores, muy pocos investigan para encontrar y describir lo mismo, de modo que, atendiendo a cierta problemática, en los CA de las EN se pretende innovar en los aspectos de la formación docente. Para explorar esta subcategoría de análisis se consideraron dos preguntas: 1) ¿Qué es lo que produce el CA? y 2) ¿La producción del CA es innovadora?, ¿Por qué?

La normatividad que PRODEP emite para todas las IES en relación con la producción, consiste en: Libros, Capítulos de libros, Artículos indizados, Artículos arbitrados, Propiedad intelectual, Modelos de utilidad, Transferencia de tecnología, Desarrollo de Infraestructura, Patentes, Prototipos e Informes Técnicos, y el rubro específico por subsistema para las EN incluye también memorias arbitradas de congresos (DOF, 2013).

La producción de los CA de las EN en el Estado de Puebla, ha transitado por diferentes momentos dependiendo la madurez de sus procesos: inicialmente la producción consiste en la elaboración y sistematización de material didáctico, después se basa en la elaboración de contribuciones para eventos académicos, principalmente congresos regionales y nacionales con los que consiguen publicaciones en memorias arbitradas y, posteriormente van dirigiendo sus producciones hacia metas más altas, participando con

artículos en revistas indizadas, con la elaboración de capítulos de libros y la coordinación de libros, mostrando con esto que son más cuidadosos en sus alcances. Al respecto las opiniones vertidas son:

... ahora hay muchas revistas predatoras, te cobran por publicar, yo creo que ahí hay que tener mucho cuidado de cómo te quieres mostrar, la seriedad qué quieres mostrar como grupo de investigación. Esto es algo que hemos discutido mucho, mucho en el cuerpo (TCA2LM).

...en la escuela ya tenemos 3 libros institucionales, en donde se refleja el trabajo tanto de docentes como de estudiantes o egresados sobre este tema de la investigación y la reflexión que hacen de algún tema específico, pero puede surgir de desde el aula, desde la parte de la docencia y cómo sube hacia un proyecto investigación (TDIR1M).

Con base en los mismos lineamientos emitidos por el PRODEP, los docentes tienen claro que además de la docencia y la investigación, deben realizar actividades de gestión, tutoría y dirección de tesis, cuyos productos y desarrollo de procesos también son considerados por ellos como producciones. De esta forma los docentes diseñan e imparten cursos cocurriculares, talleres complementarios y organizan eventos académicos, tal como lo expresa un participante:

Nosotros hemos procurado tener siempre alternativas de solución, ver que lo que se hace, llevarlo a la práctica y entonces en esos casos bueno te digo, haces la ponencia sí, pero capacitas a sus alumnos, hiciste un taller y lo llevaste a la secundaria, es decir se implementó, es lo que buscamos siempre (FCA4LM).

La producción del conocimiento es el eje rector en los CA, las formas en que se genera o difunde, los agentes participantes (integrantes, colaboradores, redes, entre otros), o los diferentes orígenes del financiamiento, son factores importantes para su realización, sin

embargo, estos pueden ser heterogéneos, tal pareciera que la idea es que no importa del todo el cómo... pero deben existir resultados.

Como se puede apreciar en los renglones previos, la producción del conocimiento en los CA de las EN, consiste básicamente en los requerimientos del PRODEP, pues se intenta cumplir con una serie de indicadores que permitan un reconocimiento al trabajo realizado en el grupo epistémico. Al respecto Guzmán (2016) señala:

La producción científica, como resultado de las actividades que realizan los investigadores en todos los países, se mide en términos de indicadores, como son el conteo de los artículos publicados en revistas especializadas y el número de citas de éstos en otras investigaciones. Además, y respecto al tema de cómo medir la importancia de las contribuciones asociadas a los investigadores, debe señalarse que estos indicadores sirven para medir el impacto que tienen sus publicaciones en la comunidad científica internacional y dan una aproximación de su calidad (párrafo, 17)

Para los docentes entrevistados la producción de conocimiento en la actualidad busca ser innovadora en algún sentido, por ejemplo, rompiendo con algún paradigma o buscando ciertos cambios, que pueden ser en metodologías, programas y hasta en la profesionalización docente. Al respecto un participante comentó:

Sí, tenemos que innovar y aquí nos podríamos referir a que la innovación es un acto de ser pedagógico y de hacer las cosas diferentes, no centrarlas nada más a las tecnologías... entonces, tiene que haber una innovación desde cómo diseñar un curso de manera más consciente, transformarlo y, desde ahí empieza el proyecto de investigación (BCA3LH).

Para los docentes entrevistados, el proceso de innovación debe verse como un cambio, no necesariamente a gran escala, pero sí de forma que irrumpa y pueda generar algún tipo de conocimiento, como explica una docente:

La innovación tiene que provocar un cambio ¿no?, un cambio en algo, y entonces en ese sentido consideramos que hacemos el cambio, por ejemplo, cuando te digo que empezamos con este manejo de los materiales didácticos innovadores, en este caso de la caja pitagórica... es una innovación porque lo tenemos a diferencia de otros que no lo tienen, entonces es donde hablamos de esta innovación, haciendo alusión a nuestra idea de generación de conocimiento (BCA4LM).

Las investigaciones en las EN no sólo responden a problemáticas a nivel del aula del docente-investigador, sino que, en ocasiones repercute en la transformación de ciertos procesos generales, que han estado muy arraigados y que ahora se encuentran ante la posibilidad de ser mejorados... de innovar, como lo expresa una directiva:

Aquí en la escuela, surge de dos situaciones (es lo que yo he observado), una es el trabajo frente a grupo, que les da a ciertos elementos, evidencias, análisis, reflexiones, que las plasman en un documento que después lo van convirtiendo en una especie de investigación, de reporte académico, ensayo, etc. y se publica; y por otro lado, hay innovación en ciertos temas que han permitido el rediseño de las asignaturas de observación y práctica docente, específicamente las guías de observación, el diario que elaboran los estudiantes, sus portafolios de evidencias y en las actividades que van a realizar en las escuelas de educación básica (TDIR1M).

La innovación es un aspecto medular en los procesos investigativos, y en el ámbito educativo, vinculada a la investigación acción y a la resolución de problemas en las aulas (expresado por los docentes participantes), parece tener mayor peso, ya que como lo menciona Suárez et. al. (2016), la investigación puede estar antes, durante y después de una

innovación (p. 2). Frecuentemente se identifican como inseparables a la investigación y la innovación, pero como lo expresa la misma autora:

En la innovación hay una problemática que se quiere resolver, algo similar a la investigación donde hay una pregunta que se quiere responder. Para resolver los problemas en la innovación se planea, se instrumenta el plan y se evalúan los resultados. Se realizan acciones que transforman las prácticas educativas. En la investigación, la respuesta a la pregunta implica la generación de conocimientos (p. 3).

Tomando en consideración lo vertido por los CA y reflexionando sobre la teoría, revisada, puede inferir que, la innovación se sostiene básicamente por procesos de investigación, pero no todas investigaciones dan como resultado una innovación educativa.

Los hallazgos en esta categoría permiten identificar que al igual que en la mayoría de las IES, los CA de las EN dirigen su mirada al contexto inmediato, investigando prioritariamente sobre aspectos didácticos y formación complementaria generalmente dentro del aula normalista y en ocasiones en las escuelas de educación básica en las que realizan sus prácticas profesionales los estudiantes.

Este hecho parecer tener un sustento de intervención, por lo que en muchas de las investigaciones que se realizan en los CA, la investigación-acción ocupa un lugar preponderante como metodología. Esta preocupación por mejorar la práctica docente es justificable desde el punto de vista de la trayectoria histórica de las EN, ya que la docencia ha sido durante mucho tiempo el área sustantiva y la misión profesional que predomina en estas instituciones. En ocasiones, los docentes también toman como oportunidad para investigar las comisiones y responsabilidades institucionales, lo que debiera ser un insumo para la mejora de la EN, aunque no siempre es así, muchas veces los resultados son conocidos en otros escenarios y desconocidos al interior de la Normal

La forma en que se realizan las investigaciones inicia con una organización que parte de la elaboración de un plan anual de trabajo en el que se concretan las ideas acerca de lo que se quiere lograr (al menos durante ese ciclo escolar). Aunque también surgen espontáneamente en el camino oportunidades de realizar otras investigaciones no previstas inicialmente, lo cual implica una modificación en el plan inicial.

En ambos casos los criterios para realizar las investigaciones están en relación con el cumplimiento de dos aspectos: por una parte, los mecanismos administrativos para generar productos y por otra, el rigor metodológico que toda investigación científica debe tener. Los docentes de los CA hacen esfuerzos por conseguir ambos criterios y en ocasiones las autoridades educativas facilitan el escenario para la habilitación de los interesados, proponiendo cursos sobre diferentes aspectos de metodología y facilitando descarga horaria para quienes realizan algún posgrado.

La distribución de las actividades también es algo diferente en cada CA. En algunos casos “todos realizan todo” es decir, una vez establecidas las acciones, todos se dan a la tarea de realizarlas (búsqueda de información, diseño de instrumentos, aplicación de encuestas, entre otras), en otros casos, los profesores se reparten las actividades, lo que implica que unos hagan una cosa y otros otras, pero en ambos casos existen reuniones para la puesta en común y la toma de decisiones o el análisis de temas.

Todas esas actividades tienen como fin la producción del conocimiento, la cual está en relación directa con lo que demanda el PRODEP para este subsistema, y estos grupos han transitado desde la publicación de trabajos en memorias de eventos académicos y la elaboración de material didáctico, pasando por la redacción de capítulos de libros, hasta llegar al diseño y edición de libros y las publicaciones en revistas indizadas. Esta producción se vincula directamente con la madurez del CA, es decir con el camino recorrido como grupo y la consolidación de sus proyectos.

A partir de los hallazgos, y con base en la propuesta de Gibbons (1997), se puede decir que la producción que realizan al interior de los CA, “se inclina hacia el *modo 1*, el cual describe una investigación realizada en la institución, exclusivamente por académicos, unidisciplinar con una estructura jerárquica, cuya validez está dada por una comunidad de pares, que se comunica a través de un evento académico” (Loza et al. 2019, p.8-9). Pero algunos profesores son conscientes de que las investigaciones deben transitar hacia el *modo 2*, en el que, como lo menciona Gaeta (2020), “se piensa en el problema y no en el tema, se vincula a otras disciplinas, y más allá de las instituciones se piensa en la sociedad; lo que implica estar abiertos al aprendizaje y a lo que aporten otras áreas del conocimiento” (p.77). Esto podría considerarse obligado, pensando en que, se trata de instituciones formadoras de los futuros docentes del país.

Los profesores entrevistados consideran que su producción es innovadora en el sentido de que todo lo que es diferente es innovador. Esto es válido si consideramos los cambios que en ocasiones se presentan en las aulas, sin embargo, se carece objetivamente de esas evidencias empíricas que den sustento a lo que los docentes expresan. En este sentido, los resultados de la producción que están directamente vinculados con aspectos innovadores deberían tener un seguimiento y una evaluación al impacto institucional y/o del contexto, pero no lo hay.

Producir conocimiento tiene cierto significado para los investigadores y especialmente para los investigadores noveles. Por lo que, los integrantes de los CA (considerados noveles en este caso por la producción que generan y la forma de hacerlo), van descubriendo nuevas sensaciones personales y de grupo vinculadas con la satisfacción, el orgullo y la identidad profesional, manifestando valores como la empatía, la justicia, la equidad y sobre todo la responsabilidad y el compromiso para con la institución a la que pertenecen.

5.2 Difusión del Conocimiento

La difusión de conocimiento es una de las condiciones fundamentales en el proceso de investigación, ya que permite mostrar aquello en lo que se ha trabajado y establecer un diálogo con los demás.

Cuando un investigador realiza su trabajo, debe tener presente que los resultados serán compartidos y debe pensar en qué escenarios o foros los va a mostrar, ya que como menciona Gaeta (2020), “la producción del conocimiento también implica pensar en su difusión y distribución, es decir, al producir conocimiento se debe pensar en los posibles usuarios o beneficiarios” (p.74).

Las subcategorías consideradas en este rubro son: la dinámica y los alcances en la difusión del conocimiento que se produce en los CA.

5.2.1 Dinámica para la difusión del conocimiento

La forma en que los docentes se organizan y distribuyen tareas para la difusión de la producción, es parte de un trabajo colegiado que se desarrolla al interior de los CA. Para explorar estas características, se preguntó a los participantes: ¿A quién corresponde difundir la producción del CA? y ¿Qué actividades realizan para la difusión?

En la mayoría de los casos, todos y cada uno de los integrantes de los CA se dan a la tarea de buscar en donde o de qué manera difundir sus producciones, como lo menciona una participante:

Como algunas contribuciones no son individuales y son en colaboración con los integrantes, bueno ahí sí, como que nos damos a la tarea más bien de todos, o sea no es que uno se encargue de buscar dónde o qué conviene, sino que todos nos damos a la tarea, porque todos sabemos de qué manera tenemos que impactar y en donde nos conviene elegir o dar a conocer las publicaciones (TCA1LM).

Sin embargo, también existe la propuesta de que al interior del CA haya un responsable de la búsqueda de los espacios, los foros o las opciones para la difusión, al respecto un docente comenta:

Dentro del cuerpo académico tiene que haber alguien que se canaliza específicamente a la cuestión de la gestión. Si bien hace investigación, pero que se enfoque dentro del mismo cuerpo a la gestión, y eso va ayudar mucho, porque él va a estar atento a las revistas indexadas, a la invitación o visitas con determinado cuerpo académico o con otras universidades nacionales y del extranjero, en fin ...que te permita estar en contacto al exterior y la mayoría dedicarse al 100 a la función de la investigación (BCA3LH).

Aunque los docentes investigadores buscan las formas para la difusión, expresan que el apoyo de las instituciones es muy importante, pues se requiere de recursos financieros que permitan la participación en congresos o la edición de libros, en algunas EN se observa esta acción, tal como lo manifiesta una directiva:

Ya tenemos 3 libros institucionales, en donde se refleja el trabajo tanto de docentes como de estudiantes o egresados sobre este tema de la investigación y la reflexión que hacen de algún tema específico. Hemos realizado algunos eventos académicos eh... donde se ha impulsado el trabajo de los Cuerpos Académicos, también se ha impulsado el trabajo de otros investigadores que no precisamente están en Cuerpos Académicos, de estudiantes también, aquí en la escuela, lo hemos hecho... (TDIRM).

No obstante, en algunas instituciones la mirada es distinta, como lo expresa el representante el área de investigación que participó en este estudio:

No hay ni un evento que la institución haga, o sea uno como de educación, así como grandotote, no hay. Cada escuela organiza sus propios eventos, pero no tanto para difundir sino para promover la producción académica entre sus estudiantes.

Organizan seminarios, organizan talleres, organizan encuentros, organizan foros, pero no son tanto para difundir producción, van dirigidos a estudiantes, pero un evento general para la difusión... lo consideramos, pero no se ha hecho (BRAIH).

Algunos entrevistados concuerdan en que no sólo se trata de que los docentes investigadores y las instituciones se encarguen de la difusión de la producción, sino que también es responsabilidad de las autoridades estatales que apoyen este proceso, mencionando que:

Yo creo que es una tarea que debemos que tener y es emergente, y en este caso correspondería a la Dirección de Formación de Docentes tener una única editorial que albergue a todas las Normales, a todo el sistema de Normales, porque nos tenemos que ver como sistema en ese sentido, y yo creo que puede irse creando, pero bueno posiblemente algún día se tiene que abrir y hay que empezarlo a solicitar para que se establezca (BCA3LH).

Los investigadores integrantes de un CA deben 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 modo que, ellos participan en foros, mesas de discusión con expertos, congresos, mesas redondas, e incluso escriben artículos para revistas especializadas, capítulos de libros, libros o periódicos o revistas de consulta popular. En opinión de los docentes entrevistados, la difusión de la producción del conocimiento, es responsabilidad de tres agentes: 1) del autor o autores de la investigación, 2) de la autoridad educativa institucional e incluso estatal y 3) de las personas que organizan diversos foros para tal fin.

En los CA la primera opción es la que predomina, es decir son los docentes autores de las investigaciones los que buscan los espacios para difundir su producción, principalmente congresos cuyas memorias cuenten con Número Internacional Normalizado

de Publicaciones Seriadas, (ISSN, por sus siglas del inglés: *International Standard Serial Number*). En ocasiones esto se dificulta, porque la asistencia a congresos implica la necesidad de recursos financieros que la mayoría de las veces, también tienen que ser solventados por el investigador. Es por ello que ahora se mira hacia otra posibilidad, las revistas indexadas, 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, como lo menciona una participante:

Nos dimos cuenta que los congresos pues, ya no nos estaban aportando lo que necesitábamos como Cuerpo, entonces lo que seguía era empezar a escribir para artículos sobre lo que nosotros opinábamos, sobre algo en concreto, basados obviamente en datos empíricos y teóricos y pues entonces decidimos trabajar diferente para revistas, bueno, no trabajar para revistas, sino para artículos que se puedan publicar en las revistas, entonces han sido las decisiones un tanto como lógicas del crecimiento o maduración del cuerpo (TCA2LM).

Con base en las distintas opiniones vertidas, se puede identificar, que son diversos agentes a los que les corresponde participar en la difusión de la producción del conocimiento, desde los autores de los proyectos, los líderes e los CA, los responsables del área de investigación hasta las autoridades educativas, pero sin lugar a dudas, como lo mencionan López-Leyva, Alvarado-Borrego y Mungaray-Moctezuma (2018), “las instituciones relacionadas con la investigación deben preocuparse, también, por fortalecer la difusión de los resultados de dicha investigación y por mejorar la calidad de las publicaciones” (p. 174)

La dinámica que se tiene para la difusión de la producción generada es similar en todos los CA participantes. Todos coinciden que no existe un proceso específico y pormenorizado, simplemente cada interesado en publicar, identifica cual es el medio en el

que lo hará, ya sea un congreso académico, una revista, o un capítulo de libro. Se comenta la intención con el resto del CA y se realiza, tal y como lo expresa una docente:

Pues nada más se busca el congreso que se alinea los trabajos que nosotros tenemos para poder llevar una ponencia, es lo que hemos buscado como proceso de difusión, y cada vez que haya una oportunidad con una Normal de visita y entre los rubros hasta intercambio de Cuerpos Académicos pues, para que platiques lo que has hecho, tu experiencia, pero otra más no (FCA4LM).

En algunas ocasiones, y con miras en las publicaciones de artículos de libros, las actividades son más detalladas, por ejemplo, identificando y comentando al interior del grupo la pertinencia de determinado contenido y permaneciendo en contacto con el responsable de la compilación o diseño de la obra.

De manera institucional como lo mencionan Loza, Merino y Ceja (2019), la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE) ha promovido eventos académicos para que los docentes de las EN:

[...] tengan un espacio en el que compartan experiencias, difundan su producción, conformen grupos de académicos y formen redes interesadas en los procesos educativos. Surge así el Primer Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN), en el cual la participación de los formadores de docentes no se dejó esperar [...] se presentaron 190 ponencias, de las cuales, en 181 los autores se encontraban adscritos a una EN (p.5).

Dicho evento se realiza de manera anual desde 2017, teniendo un incremento en la presentación de producciones que deja ver que los resultados de la investigación realizada en las EN, se comparte con los pares, con la finalidad de atender problemáticas comunes identificadas en estas instituciones formadoras de docentes.

5.2.2 Alcances de la difusión

Para fines del presente estudio, se ha definido como alcance de la producción, a la trascendencia que tienen los resultados de las investigaciones que se realizan al interior de los CA, es decir cuál es el destino de los productos y, para explorar esta categoría se cuestionó directamente a los participantes sobre el alcance que tienen sus producciones, el uso de las TIC para la difusión, y las limitantes para la misma.

El alcance de las investigaciones que se producen en los CA de las EN es variado de una institución a otra, ello depende de los vínculos que tienen los integrantes y de las posibilidades de cada escuela. Algunos docentes expresan que en ocasiones los resultados de las investigaciones se dan a conocer en eventos académicos, nacionales o internacionales y que en la EN no se tiene conocimiento de ellos. Por ejemplo:

Nuestra institución es grande, hay varios cuerpos, pero no sé qué están haciendo mis compañeros... menos voy a saber qué están haciendo los de la Normal de Acatlán, o de Ixcaquixtla... no sé nada y tampoco nosotros de ellos... Segura estoy que hay mucha calidad en esos trabajos, que hay contenidos muy importantes que nos pudieran apoyar a todos, pero no los conocemos (BCA5IM).

En el mismo tenor otra docente comentó:

...lo que te decía, que ni siquiera al interior, por qué debemos de empezar por el interior, deberíamos de empezar porque lo sepan quienes están, y cuando lo hemos llevado a otros escenarios que participamos en las ponencias y son aceptadas quienes escucharon en la sala se enteraron y quienes les gustó pues te comentan y te contacta, o te preguntan, pero el que no, pues no y ahí quedó. Entonces no ha tenido el alcance que yo quisiera que estos procesos tuvieran, pero eso no nos hace quedarnos (FCA4LM).

Algunos docentes están conscientes de que sus producciones tienen un alcance limitado. Esto significa que en algunas ocasiones solo son consideradas dentro de la EN. Sin embargo, es claro para ellos que sus resultados deben impactar en la sociedad y tienen la firme certeza de que su trabajo es importante no solo para ellos y sus estudiantes, sino también para las comunidades en las que se desenvuelven, como mencionan algunos entrevistados:

Percibo que el trabajo del Cuerpo Académico está bien que sea aquí en el aula, pero... en cuanto a generación de conocimiento, sí tenemos que generar y tener impacto y no quedarnos sólo en las instituciones sino generar conocimiento que permita irnos a la comunidad y dar elementos a otras personas, a otras instituciones y Normales, o hacer comparativas con universidades, y ya... ya salirnos del ámbito únicamente del aula, e irnos a ámbitos más hacia la sociedad (TCA1LM).

... no sabemos hasta dónde ha llegado. Hubo una participación, que tuvimos un compañero y yo en un congreso de la BUAP y de ahí vino gente de otras partes del mundo, investigadores. Ahí pudimos hacer una cita con una investigadora de Colombia que estaba interesada en ese momento, estuvo muy interesada en nuestra participación y quería que interactuáramos con ella y con sus alumnos (FCA4LM).

Para los docentes, la investigación no se limita a responder dudas o inquietudes, también conlleva al mejoramiento de su práctica y debe incidir en las comunidades donde se labora, incluso extenderse con las universidades favoreciendo comunidades académicas, como explica un participante:

[...] el segundo punto es dar a conocer en tu comunidad inmediata, con tus colegas, empezarlos a “infectar” para participar de esa metodología, de ese que... indaguen sobre su práctica y dando pequeñas experiencias, aportando y dejar la puerta abierta para intercambiar. Yo creo que la producción tiene que ir ahí, por medio de

un artículo, por medio de un ensayo, lo que tú tengas para empezarlo a promocionar y posteriormente llegar a esa comunidad, donde podríamos hablar de una comunidad de aprendizaje de las universidades, esta relación tiene que ir con la producción de las universidades (BCA3LH).

En relación con el alcance de las investigaciones, Sañudo (2010) plantea que, la forma en que un investigador educativo contribuye a su campo de estudio está en relación con la utilidad que se dé a los resultados de sus investigaciones, el uso no depende directamente de quien investiga, sino de quién lo lea (si lo leen), y las repercusiones de los resultados están ligadas al prestigio de investigador, a la legitimidad de los considerados expertos y a la oportunidad social y política.

Para algunos miembros de los CA, en un inicio ha sido un poco complicado hacer uso de la tecnología en su producción de conocimientos, debido al desconocimiento que tenían de la misma, esto se convirtió en un reto para ellos, pues debieron averiguar primero cómo emplear ciertas herramientas. Pese a que algunos docentes entrevistados tienen cierto desconocimiento de la tecnología, han buscado cómo emplearla y compaginarla con la innovación en sus investigaciones, resaltando que lo que más les interesa en este rubro es generar un cambio.

La tecnología ha sido empleada en dos sentidos: 1) En el proceso de la producción, principalmente para la búsqueda de la información a través de la *web*, y como recurso para la sistematización a través del *drive*, lo cual permite mejorar el proceso investigativo y 2) En el proceso de la difusión, en el que utilizan la *web* para la búsqueda de eventos, principalmente congresos y la incorporación de sus escritos en revistas de educación e investigación. Existen CA que cuentan con páginas propias (de acceso gratuito) para dar a conocer sus actividades y producciones, por ejemplo: <https://ijtbca1.wixsite.com/ca1-profedoc> y <https://cuerpoacademicobine5.wixsite.com/website> .

Por otro lado, la tecnología también ha sido utilizada en los CA como objeto de estudio, ya que como recurso didáctico implica la aplicación de cierta metodología que requiere análisis y reflexión para la producción de nuevas investigaciones en la formación docente, tal como lo comenta un entrevistado:

La tecnología es determinante, el grabarte, el grabar en una clase, tu discurso en la entrevista con los mismos chicos, tanto en el aula como fuera de ella, hacer grupos focales y entrevistarlos, en fin... una serie de información que te permita triangular está para obtener cierto acercamiento a la teorización es determinante (BCA3LH)

Actualmente, no se concibe una investigación sin el uso de las TIC, pues como lo menciona Arbeláez (2014):

[...] facilitan el trabajo colaborativo a través de la comunicación sincrónica o asincrónica entre los miembros de un grupo de investigación o entre grupos a nivel nacional o internacional, [...] facilitan la comunicación de los resultados de investigación y su accesibilidad a la comunidad en general y a las comunidades científicas en particular, lo cual puede hacerse a través de la publicación de los resultados de investigación en los blogs personales o colectivos de los grupos de investigación, la publicación en la web o en revistas electrónicas o en revistas indexadas que se encuentran en las bases de datos de las universidades o en los buscadores académicos ubicados en la red (p. 998)

Los docentes entrevistados muestran interés por lograr la difusión del conocimiento en sus escuelas, entre sus colegas, pero también en un nivel mucho más amplio y suelen buscar las vías o alternativas para dar a conocer su trabajo, sin embargo, en ocasiones no cuentan con espacios o plataformas en sus centros educativos, lo que les limita de alguna manera. Al respecto una docente comenta:

... pues lo que hacemos nada más es buscar el congreso que se alinea a los trabajos que nosotros tenemos para poder llevar una ponencia, es lo que hemos buscado como proceso de difusión, y cada vez que haya una oportunidad con una Normal de visita y entre los rubros está, intercambio de Cuerpos Académicos, pero pues pláticas lo que has hecho, tu experiencia, pero otra más, no (FCA4LM).

A pesar de que los docentes entrevistados muestran su interés por la difusión de conocimiento y detallan en qué consiste en sus CA, también enfatizan ampliamente algunas problemáticas que enfrentan, por ejemplo, la “falta de una madurez institucional” que permita darle la importancia debida a cada investigación desde instancias superiores, como lo menciona un participante:

... en lo que son sus programas, esos en que les da apoyo el Gobierno Federal, pues todavía no se contemplan apoyos para revistas o para creación de una editorial, todavía no se contempla esto, yo creo que es una tarea que tenemos que tener y, es emergente y, en este caso correspondería a la Dirección de Formación de Docentes tener una única editorial que albergue a todas las Normales... (BCA3LH).

Las carencias al momento de difundir los trabajos pueden provocar que nadie se entere de las investigaciones y estas no provoquen discusiones que enriquezcan lo ya trabajado, como menciona el mismo docente:

Si no hay difusión de estos resultados no entramos al debate y, el conocimiento está para el debate, hay que darlo a conocer en la comunidad educativa y, empezar a tener una visión multidisciplinar, empezar a trabajar con otras áreas de las disciplinas que permitan lo que dice Edgar Morin, establecer procesos multidisciplinarios, porque el conocimiento es multidisciplinar (BCA3LH).

Existe un denominador común en esta subcategoría que es de llamar la atención, la existencia de ciertas barreras no bien definidas, que impiden la difusión de los resultados al

interior de las instituciones y el aprovechamiento de los mismos para los procesos en la EN. La mayoría de los docentes refieren que en ocasiones es más fácil difundir los resultados en otros escenarios que en la misma escuela. Al respecto una participante comenta:

Va a sonar muy chistoso, pero tú conoces este refrán... que nadie es profeta en su tierra. Entonces es muy triste, pero es una realidad, o sea, lo que hacemos respecto a investigación educativa, no se reconoce al interior... Pero bueno así es la vida, entonces pues yo creo que los pasos firmes se van notando... Hay limitaciones en la institución, hay limitaciones en el estado, pero cuando las publicaciones empiezan a salir, te empiezan a buscar y parece que esta es la mejor difusión o sea el reconocimiento en otros lugares de lo que estamos haciendo (TCA2LM).

Otra de las coincidencias en los CA participantes en relación con las limitaciones para la difusión, se vincula con la falta de recursos económicos, que impide un mayor alcance, como lo mencionan algunos participantes:

... Nosotros somos inquietos y buscamos si hay un congreso y, si lo hay y pedimos permiso, nos dan un oficio de comisión, dinero no nos dan, sólo nos dan permiso y allá a donde vamos saben lo que hicimos (BCA5IM).

Si hay que asistir a alguna reunión de la red en otro estado, hay que pagar gastos de traslado y bueno ahí sí, se necesita tener ciertos recursos para estar y realizar esa difusión de nuestro trabajo (TCA1LM).

No creo que esto sea exclusivo de las Normales, escuchas también que, en las universidades los CA también tienen conflictos en su difusión. Entonces, no sé qué está pasando, si estamos entendiendo mal las cosas y de todas maneras ya no hay dinero que te den (TCA2LM).

En un estudio realizado por López-Leyva, Alvarado-Borrego y Mungaray-Moctezuma (2018), en el que examina la producción de investigadores mexicanos y se

analiza el comportamiento de publicaciones mexicanas en ciertos bancos de información, los autores refieren que algunas de las exigencias de los investigadores universitarios encuestados en cuanto a las políticas de impulso para la publicación, son:

La creación de un departamento para apoyar las publicaciones, la existencia de políticas, con la necesidad de una mayor difusión de las mismas para que los académicos las conozcan mejor, la creación de padrones de investigadores locales e institucionales, el impulso a los cuerpos académicos para que publiquen de manera conjunta, un programa de apoyo para cubrir costos de publicación en revistas que lo requieran, promover políticas para hacer más visibles a los investigadores, promover la realización de coloquios para la presentación de los avances de investigación y que existan incentivos para quienes publican en revistas de alta visibilidad (p. 168),

lo cual no se aparta de las necesidades de los investigadores de las EN, cuyas limitantes para la difusión coinciden con las expresadas por los académicos universitarios del país.

Con base en los testimonios referidos y, considerando el principio de que, la producción del conocimiento que se genera debe difundirse, se puede plantear que, los docentes de los CA de las EN han centrado acciones para este importante rubro dentro de la investigación. Puede haber distintos agentes involucrados en esta acción, pero sin lugar a duda el principal interesado en que los resultados de sus investigaciones se compartan, son los propios investigadores.

En opinión de los entrevistados al interior de los CA, no existe un *protocolo o ruta* que marque el tránsito para la difusión de la producción obtenida. Los docentes buscan los eventos y revistas en las que pueden compartirla, sin embargo, esta es una acción en la que se ven involucradas directamente las autoridades institucionales, principalmente cuando se trata de aportar recursos económicos para la publicación de un libro, la organización de un

evento académico dentro de la institución o la asistencia de los docentes a otros espacios de difusión (congresos, foros, coloquios).

La Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE) ha promovido para tal fin eventos académicos, principalmente el Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, que se realiza cada año desde 2017 en diferentes entidades federativas del país y en el que se pretende que los docentes de las EN difundan su producción.

Algunos docentes, antes de pertenecer a un CA, incursionaron en alguno de estos eventos, y con ello fueron obteniendo evidencias de su participación que les permitieron el reconocimiento del PRODEP como un CA, es decir, iniciaron la difusión de sus producciones gracias a una acción de apoyo por parte de la SEP.

El alcance de la producción es variado (entendiendo esto como el destino y trascendencia de los productos), ya que algunos de los resultados de las investigaciones solo aparecen en espacios o revistas de divulgación científica, pero en otros casos, han sido compartidos en congresos y revistas nacionales e internacionales cuyo requisito obligado de admisión es la evaluación por pares académicos, considerando con ello que, la producción aparece en verdaderos espacios de difusión del conocimiento.

El uso de la tecnología como recurso para la difusión de la producción que se genera en las EN, también ha ido variando a medida que los CA maduran. La gran mayoría de los docentes integrantes de CA son considerados *tecnológicos migrantes*, sin embargo, también en la gran mayoría, esto no ha sido obstáculo para realizar los trabajos de investigación.

Los docentes de los CA han buscado y han encontrado la forma de emplear la tecnología en dos sentidos: 1) como estrategias áulicas y 2) como determinante para la comunicación. Este último rubro también en dos sentidos: a) considerando a una comunicación interna (del propio CA), a través del uso de Drive o las aplicaciones de

mensajería instantánea y b) la comunicación externa, que les permite, por un lado, el contacto con pares (en individual o redes) y la identificación de revistas para la difusión de su producción y por otro, como ya se ha mencionado, el dar a conocer sus actividades y su producción por medio del diseño de páginas de acceso gratuito específicas para tal fin.

Las principales limitantes para la difusión del conocimiento desde la mirada de los participantes, está en relación con ciertas condiciones institucionales: Por un lado, la organización interna que en la mayoría de los casos no genera espacios para la difusión al interior de la EN y por otro, la falta de asignación de recursos económicos que impide un mayor alcance.

5.3 Colegialidad

Siendo la colegialidad el eje central de los procesos investigativos al interior de los CA, resulta obligada la exploración de las prácticas que se realizan de manera cotidiana en el quehacer de estos grupos epistémicos.

Para explorar los aspectos medulares, en esta categoría se consideramos dos subcategorías: 1) La estructura y organización en los CA y 2) El trabajo colegiado.

5.3.1 Estructura y organización para el trabajo colegiado

Los docentes de los CA deben cumplir con diversas actividades y organizarse de la mejor manera para lograr los objetivos y metas de sus proyectos. Para ello, es importante contar con una agenda que incluya reuniones, asignación de tareas, compromisos, encuentros y, que permita dar seguimiento a las actividades desde un trabajo colegiado.

Los cuestionamientos dirigidos a explorar estas formas de trabajo se centraron en: la organización de horarios, espacios y recursos para el trabajo, la frecuencia de reuniones, las actividades y evidencias de su labor colegiada, la forma en la que se toman decisiones, así como la presencia de tensiones, conflictos y la forma en que dirimen desacuerdos.

De los CA participantes, solo en dos casos se refiere el apoyo institucional para las actividades de trabajo colegiado, lo cual significa que los docentes tienen cierto tiempo para reuniones y toma de acuerdos, así como para desarrollo de investigaciones e incluso para la formación investigativa, tal como le expresa una directiva:

Desde hace tiempo se ha establecido en el horario de los docentes que son integrantes del cuerpo académico, de que tengan en su horario primero, un espacio para reunirse y, entonces, en el horario de cada docente viene el espacio por lo menos de 2 horas a la semana, para que se reúnan con su cuerpo académico y, por otro lado, se ha dado un poco de descarga académica a los docentes que realizan investigación o que realizan un posgrado, para que... lo puedan desempeñar... (TDIRM).

Pero en otras instituciones, aún existen problemas para la organización y asignación de tiempos específicos para las reuniones de colegiado y para el diseño e implementación de proyectos de investigación. Hay intención de la autoridad para la mejor organización del horario laboral, pero es un proceso arduo hacer coincidir en un horario específico a los integrantes de los CA, como se puede observar en la opinión del representante del área de investigación de una EN:

...a mediados de este ciclo escolar se diseñó desde el área de investigación un documento técnico que hace una propuesta de cómo debería ser la descarga para los profesores... que tengan en su horario, cuántas horas para hacer qué, en términos de investigación, pero de los siete programas que hay en la escuela solo en uno (menciona cual programa) se ha logrado (BRAIH).

En mayoría de las instituciones existen espacios en los que los docentes pueden tener reuniones colegiadas y pueden trabajar de manera individual. Las características de estos espacios están en relación con las condiciones generales de del plantel. Existen escuelas con

cubículos confortables asignados a cada docente y existen otras con salas generales de maestros, pero con escritorios individuales.

Los directivos han atendido elementos básicos para el trabajo de los docentes y otorgan suministros para su quehacer, por ejemplo: proporcionan equipos de cómputo con accesorios como impresoras y dispositivos móviles (disco duro), así como papelería e insumos de escritorio. Al respecto se pudo escuchar por parte de los directivos:

Casi todos tienen un cubículo, de diferentes dimensiones... también se cuenta con salones, no he escuchado o recibido gestiones para solicitar otros espacios, no creo que sea algo que impida el desarrollo el trabajo de la investigación, pero digo, insisto, siempre va a ser mejor si tienes mejores espacios, un mejor salón, una cafetera, ese tipo de elementos importantes, un cañón, eso sí todos los salones de la escuela tienen cañones...se les ha asignado una impresora, obvio la impresora con hojas, con tinta, no sé, cosas así que me parece que si podemos darles (BRAIH).

No se trata de que ahorita trabaje 15 minutos, me voy a clase... regreso otros 20... y a clase... No, necesitamos leer, revisar, hacer y, para eso se necesita un espacio cómodo para trabajar, necesitamos internet... ya estamos en la construcción de nuevos espacios para los maestros, y eso va a requerir una readecuación de los espacios para que los maestros pues... tengan los materiales, el espacio, no sé... para sentarse a trabajar (TDICM).

Si bien la organización de los académicos dentro del grupo de investigación implica un compromiso y responsabilidad personal, las instituciones deben contribuir para que los docentes puedan realizar todas las acciones de implica un trabajo colegiado ya que, como lo expresan Gaeta y Ceja (2017):

...a fin de dar respuesta a las problemáticas sociales actuales, la investigación educativa ya no puede realizarse de manera independiente, por una sola persona, sino

que demanda el esfuerzo colectivo mediante la conformación de equipos y grupos interdisciplinarios de trabajo, así como redes de colaboración entre los investigadores. De lo anterior se desprende la importancia de recuperar las características de la investigación educativa y las políticas y condiciones institucionales y las formas de proceder entre los involucrados para su desarrollo dentro y fuera de la IES (p.5)

Para la organización del trabajo son necesarias las reuniones académicas, cuya frecuencia varía, pueden ser semanales, quincenales o mensuales, dependiendo de cada CA e institución, como lo expresan algunos participantes:

Respecto a la frecuencia pues no dejamos que pase más de mes y medio sin que nos reunamos todos, pero semanalmente estamos atendiendo lo que vamos haciendo (TCA2LM).

Afortunadamente, en nuestra institución se ha logrado una buena organización para que podamos tener reuniones constantes, tenemos marcado en nuestro horario por lo menos una reunión semanal, por ahora es los miércoles a las 10 de la mañana (TCA1LM).

Las actividades que los docentes llevan a cabo en estas reuniones, consisten en acciones concretas para dar cumplimiento al plan de trabajo. En estas reuniones, se discute y se toman acuerdos sobre temáticas diversas, en ocasiones favoreciendo la actualización docente e investigativa, a través del intercambio de opiniones sobre determinados contenidos. Otras ocasiones los acuerdos están vinculados con la redacción de proyectos, el diseño de instrumentos, la evaluación de actividades y en general la revisión de tareas. Al respecto un participante comenta:

... referimos asuntos temáticos que están relacionados con nuestras metas compromiso que tenemos en el plan y en ese sentido vamos revisando las tareas y vamos llegando acuerdos (BCA3LH).

Las evidencias del trabajo colegiado son importantes en dos sentidos; 1) para dar cuenta en la evaluación que realiza el PRODEP, es decir, como un mero aspecto administrativo y, 2) para dar un seguimiento a los procesos académicos que se realizan al interior del CA.

En este tenor, la evidencia común en todos los grupos participantes son las actas de reunión, las cuales tiene varias características dependiendo el CA, permiten tener un orden para que, dentro de una colegialidad, quien no pueda asistir sepa lo que ocurrió y cuáles son las tareas pendientes, se realicen revisiones y se discuta sobre aquello que los integrantes no han cumplido, al respecto una docente menciona:

Primero empezamos a hacer actas muy al principio un poco más como protocolarias, pero no, no servía. Lo que hemos hecho últimamente, es hacer estas bitácoras, nos permite de manera muy sintética y muy concreta saber lo que hicimos en esa reunión, qué acuerdos tomamos, algunas tareas y quiénes estuvimos, y la ponemos a disposición en el drive, de tal manera que, si alguien no puedo estar o ya se le olvidó, lo único que hace es entrar y ver (TCA2LM).

Hay evidencias simples y otras más estructuradas, por ejemplo: todos los CA cuentan con un acervo fotográfico de las diferentes actividades que han realizado, como la asistencia a congresos, la presentación en foros, asistencia a presentaciones de libros, entre otros, esas son evidencias sencillas; pero las carpetas en las que se organiza la producción, los procesos de tutoría, los procesos de gestión, la función docente y la participación en los procesos de titulación, implican una mayor complejidad en su estructuración y, todos los CA participantes cuentan con este tipo de evidencia. Las carpetas se estructuran de manera

electrónica preferentemente, aunque algunos CA también las tienen en físico, ya que con base en ellas son evaluados por el PRODEP. Al respecto una docente comenta:

Bueno, tenemos las actas como evidencias, la firma de asistencia, fotografías, tenemos una carpeta donde se van integrando todas las actividades, pero primordialmente nos vamos a la producción, qué es lo que estamos haciendo, y cómo lo estamos haciendo. Entonces eso es lo que tenemos, yo como líder del cuerpo académico presento un informe, pero ahí vamos. (FCA4LM).

Lo que los docentes realizan durante las reuniones colegiadas, va desde aspectos administrativos, pasando por aspectos organizativos hasta actividades de autogestión del conocimiento, compartiendo artículos y discutiendo temáticas de interés común, coincidiendo con lo que menciona Czarny (2003), que el trabajo colegiado se está constituyendo en un espacio para la discusión académica y la actualización de los profesores.

Para llegar a un consenso, los CA deben tomar decisiones como parte de sus actividades, lo que podría tornarse complicado si se considera que son varios miembros en cada proyecto, pero los docentes entrevistados refieren que esto también trae consigo beneficios, como debatir en torno a ideas, aunque no sean aceptadas por todos los miembros, y contar con diversas opiniones:

Bueno, regularmente escuchamos como las ideas de los integrantes y a partir de todos estos... esas ideas o propuestas que se vayan dando, las tomamos en consideración, analizamos, procuramos que no sean que se haga por votación, porque... no, aquí las decisiones tienen que ser más bien porque todos estemos de acuerdo y que analicemos lo que es pertinente, lo que es adecuado para el cuerpo (TCA1LM).

El desarrollo de una investigación al interior de los CA no es sencillo, pero los integrantes buscan que las limitantes o conflictos que puedan surgir no interfieran en los

productos a realizar o que, por lo menos, puedan hacerles frente para obtener buenos resultados. Las decisiones que toman son de común acuerdo y se busca que rija el principio de colegialidad, como menciona un entrevistado:

Y ahí el punto donde surge la toma de decisiones en cuanto al desacuerdo, yo creo que tratamos siempre de ver con una mirada objetiva de asociar algunas situaciones y vemos las reuniones o el trabajo como un deber ser, algo como que tenemos que realizar, viene el sabernos escuchar, hay que ser tolerantes con nuestros colegas y saberle dar un cauce a las inquietudes... (BCA3LH).

Por otro lado, y como parte de la colegialidad, también existe la mirada de que es válido tener desacuerdos, lo cual es un punto central para el trabajo colegiado, pero lo importante es la forma en que se dirimen esos desacuerdos y los resultados a los que se llega, tal como lo comenta una participante:

Pues yo creo que es esencial no es estar de acuerdo siempre, yo creo que eso nos hubiera llevado por otro camino, a mí me parece que lo rico de esta comunicación es el respeto, el respeto a la posición... (TCA2LM).

Asimismo, no podemos dejar de lado que, como en cualquier grupo, los CA pueden enfrentar desacuerdos que, a decir de los docentes entrevistados, se dirimen a partir de los principios de empatía, tolerancia y respeto, pero estos pueden verse mermados cuando las problemáticas provienen de la falta de interés o participación por parte de alguno de los integrantes.

A pesar de lo anterior los docentes entrevistados muestran su mejor disposición para resolver las posibles disputas que puedan surgir en las actividades del CA, sin que se llegue a extremos o se busque imponer la opinión de alguien, como explica una de ellas:

... A lo mejor dejamos... se puede decir como un tiempo para que a la siguiente sesión podemos retomar otra vez para... este... ya cómo se ve la situación repensada

analizada y poder otra vez encauzarlo y a veces lo que logramos es un punto medio, la persona que no estaba de acuerdo a lo mejor se empieza a involucrar en ese aspecto y la persona que propuso pues empieza a ceder en algunos aspectos para que todos nos sintamos partícipes de esa decisión (TCA1LM).

Con ello se puede apreciar que la labor que realizan los integrantes de los CA no siempre se lleva a cabo bajo los mejores términos o en las condiciones perfectas, sin embargo, tomando como punto de acuerdo la colegialidad, se pretende localizar puntos o posturas de encuentro que permitan hacer todo el trabajo de una manera empática, respetuosa y organizada.

Lo que se ha expresado hasta ahora en relación con la estructura y organización para el trabajo colegiado en los CA de las EN, no dista de lo que López-Leyva (2010) señala en un estudio sobre CA de universidades, en el cual identifica elementos que los fortalecen, así como ciertos obstáculos. Los elementos que el autor menciona para favorecer la colegialidad y que son coincidentes con el trabajo de los CA en la EN, son señalados también por Yuren et al. (2015) correspondiendo a:

...una agenda común e intereses compartidos, una adecuada organización y mecanismos para compartir información y conocimientos; [...] las relaciones de amistad entre los miembros, la mejora en su formación, la participación en redes nacionales e internacionales y su capacidad de obtener financiamiento; otro elemento positivo es que se tenga como motivación la responsabilidad y el compromiso (p. 80).

De esta forma podemos visualizar que, la colegialidad no difiere sustancialmente en lo organizacional en las EN y en las universidades.

5.3.2 Trabajo colegiado

En consonancia con Cruz & Croda (2019, p. 56), “en el colectivo se fortalece y trasciende el trabajo académico de manera sistemática, flexible, innovadora, reflexiva, sustantiva, responsable y honesta por parte de cada integrante”, entendiendo que el producto de este trabajo colegiado implica una mejora para la formación docente y la calidad educativa en el país.

Para conocer las características de esta cultura colegiada en el mundo de vida de los docentes, se interrogó acerca de la identificación real de un trabajo colegiado, las habilidades y perfiles con que cuentan los integrantes que permite el trabajo colaborativo y la complementariedad, así como las características de la comunicación interna y la presencia de valores como la confianza y el compromiso. Finalmente se cuestionó acerca de la participación en redes académicas y las características de las mismas, haciendo énfasis sobre el campo y temáticas comunes sobre las que se generan las investigaciones y de las que emana la producción conjunta.

La producción de conocimiento en los CA se ve influenciada por los lazos que crean los docentes, que integran su *mundo de vida* y en los que, la mayor parte del tiempo existe respeto, empatía y responsabilidad, lo cual les permite desenvolverse en un entorno generalmente agradable, realizando su labor con satisfacción y buenos resultados como lo comenta una docente comentó:

Sí... he de comentarle que quienes integramos el cuerpo somos amigas, hay amistad y creo que es algo muy importante. Entonces sí, sí puedo comentar que se percibe en el trabajo. Hemos hecho artículos entre las tres, ahora con las colaboradoras y se acaba de integrar apenas una integrante más (FCA4LM).

Otra de las características de los CA es que, el trabajo colaborativo es latente y tiene lugar en la división de tareas entre los integrantes, en la ayuda que entre ellos se proporcionan cuando alguno no puede asistir o tienen demasiadas ocupaciones (comisiones institucionales

o estudios de posgrado, por ejemplo), pero siempre buscando cumplir con las actividades de los proyectos de investigación y buscando obtener los mejores resultados.

De repente hacemos un artículo y es revisado, y a lo mejor lo hacemos sólo dos, y lo revisan los otros dos, entonces de repente uno está leyendo y piensa que ya está todo limpio, todo bien, y viene la mirada de los otros compañeros, y con ello se mejora (BCA5IM).

Aunque como en todo grupo social, existen diferencias o problemas que puedan enfrentar cada uno de los miembros de los CA (quizá emanados de sus diferentes perfiles), existe un compromiso adquirido y una colaboración entre ellos, que incluye organización, asignación de labores y hasta enseñanza entre los colegas para que todos cuenten con los mismos conocimientos que han de ser empleados en las investigaciones.

A veces, a pesar de este trabajo colaborativo se presentan retrasos o no se entrega a tiempo algún producto, pero los integrantes de los CA prefieren demorarse un poco o extender sus prórrogas con tal de que sus entregas sean prolijas y cuenten con la revisión pertinente. Al respecto una docente comenta:

...hemos sido como muy estrictos, no importa lo que estés haciendo, porque cada uno tiene compromisos aparte de la normal y antes el doctorado, ahora cada uno tiene como diferentes trabajos extras o compromisos, pero si quedamos en algo, lo tenemos que cumplir... a veces cuando ya estamos muy sobrepasados preferimos decir... ¿sabes qué?, extendamos una semana más o qué te parece en 15 días, depende quién lleva la batuta en ese proyecto (TCA2LM).

Los académicos realizan distintas actividades dentro de la EN, pero los procesos investigativos de manera colegiada, requieren más tiempo debido a que deben coincidir para las reuniones, tomas de acuerdos, y diseño de proyectos. Y aunque pareciera posible sin ningún contratiempo, como lo menciona Ávalos (2017), los académicos de las EN:

han hecho frente a la tarea investigativa con la formación adquirida en sus posgrados, la mayoría sin financiamiento, y sin una estructura de gestión académica que brinde direccionalidad a su producción, ni redes institucionales que permitan la circulación de los productos y visibilizarlos (p.9).

A pesar de ello, los docentes entrevistados identifican que hay diferentes habilidades en los integrantes del CA, que se complementan para el ejercicio de las actividades y en beneficio de la producción y la difusión del conocimiento. Algunos tienen mayor habilidad para la gestión y se involucran en ese ámbito para beneficio del grupo. En otros casos, existe un líder académico en quien confían con base en sus conocimientos sobre metodología de la investigación, como lo comentan algunos participantes:

Hemos desarrollado yo creo que también mucho la habilidad de gestión cada uno en su ámbito. Esta parte de la gestión es como importante en el contacto con otros, entonces cada uno con sus conocidos y a partir de eso pues... hemos fortalecido, si no sumado personas al cuerpo, si sumados proyectos (TCA2LM)

Yo estoy haciendo el doctorado, mis otros tres compañeros son doctores, entonces sus conocimientos son algo primordial, desde mi punto de vista. (BCA5IM).

El trabajo colaborativo es una de las principales características del trabajo colegiado, y de las buenas prácticas laborales que se dan en los CA dependen los resultados, como lo menciona Salmerón (2018):

Es aquí donde inicia el andamiaje y enfrentar el reto de trabajar colaborativamente para hacer investigación en la educación. Es importante señalar que otro de los puntos importantes para el buen funcionamiento en el CA es el trabajo colaborativo, mismo que se da con las buenas relaciones sociales entre los integrantes y con la afinidad de propósito (p.3)

Para que el trabajo colaborativo pueda realizarse, los miembros de los CA deben conocer las fortalezas de todos los integrantes, que les permitan la complementariedad, de forma tal que, cuando sea necesario, alguien que es experto en algún área o tema específico dé la cara por todo el equipo, pueda ayudar al resto o, se le asigne una tarea específica que los demás no podrían realizar. Al respecto una docente comenta:

... pero la líder y una de las colaboradoras son buenísimas de la tecnología, entonces cada quién pone sus habilidades y cuando le toca a alguien pues lo tiene que hacer de acuerdo a eso (...) Uno de los compañeros, es muy bueno en la redacción, entonces él es un apoyo muy fuerte para nosotros, porque él nos limpia los documentos (BCA5IM).

Lo anterior permite identificar que, aunque los perfiles son parecidos existen ciertas diferencias que les permiten el logro de una complementariedad, con la cual algunos de los integrantes resuelven inquietudes metodológicas, otros quizá tienen mayores conocimientos teóricos, algunos más sobresalen en aspectos de redacción y otros ejercen la gestión.

Es decir, uno de los puntos centrales del trabajo colegiado es desarrollarlo en equipo, aunque este sea muy diverso, y es ahí donde los docentes deben poner su empeño, dedicación y profesionalismo por encima de las diferencias, para comprometerse con la investigación, poder comunicarse con sus pares y establecer un entorno laboral ameno donde impere el compromiso y la confianza.

Si bien los CA suelen ser pequeños (tres a cinco integrantes), esto no implica, como se ha visto y ejemplificado, que todo fluya de manera perfecta, por ello una de las principales alternativas que tienen los integrantes es mantener una comunicación sana, fluida y constante que no solo se limite a informar, sino que también busque integrar e involucrar a todos.

Una de las características principales de esta comunicación interna entre los docentes es el respeto, no solo a lo que se dice o a las tareas del grupo, sino a las discrepancias que tienen lugar y que en ocasiones proporcionan cierta riqueza a los proyectos:

...lo rico de esta comunicación es el respeto, el respeto a la posición... postura teórica metodológica que se quiere asumir el cierto proyecto y el acompañamiento del otro, como te digo a veces se me ocurre a mí una idea y se da que yo haga un proyecto específico con estudiantes, y que yo haga toda la parte metodológica con ellos y (menciona el nombre de su compañero) trabaje un poco más la parte teórica. En otras ocasiones, pues... ha sido al revés, yo digo, no por aquí mejor, y así, y pues él es muy respetuoso. (TCA2LM).

Además de lo anterior, la confianza también es pieza fundamental de los CA, tanto en el sentido del entorno en que se desenvuelven los profesionales, como en sus labores cotidianas y en los lazos que generan con sus colegas, donde incluso se pueden forjar amistades. Sobre esto, una docente indicó:

Yo, primero que nada, creo que la empatía ¿no?, Hay que ser empático para poder aceptar o rechazar las opciones que se plantean en la mesa, con esa característica principal, creo que el equipo lleva varios años conformado y es por medio de la confianza entre todas que ahí la llevamos. Y las personas colaboradoras que están con nosotros, también han visto esta forma de trabajo y se han sumado (FCA4LM).

Los docentes entrevistados han buscado la manera de no dejar de lado su responsabilidad dentro del CA, alguien hace mención a que en tiempos tan complicados como los que vivimos y que, en medio de la pandemia, pueden continuar con su labor a distancia aprovechando los recursos que tienen a su alcance y el compromiso con las instituciones educativas. Sobre esto, la misma entrevistada comentó:

... Pues... ha dependido mucho del proyecto que estemos en proceso de desarrollo, ahorita, por ejemplo, con esta dinámica de quédate en casa, cambiamos nuestra forma de trabajo y realmente me ha gustado mucho, sentimos que estamos en un proceso de transformación todos los miembros, porque estamos adentrándonos a un círculo de estudio diferente. Ahorita estamos combinando dos cosas, avance en tu trabajo de investigación y en círculo de estudio. (FCA4LM).

El compromiso que guardan los integrantes del CA con las escuelas donde laboran, las instituciones, el alumnado, sus colegas y con la investigación misma, se reflejan por medio de sus actividades en el grupo, en el desarrollo de proyectos y con los lazos que tejen con los demás.

Aunque el trabajo en equipo suele tener sus complicaciones, los docentes entrevistados emplean la colegialidad para basarse en los principios de comunicación, confianza y compromiso con el objetivo de que, sin importar las diferencias, puedan llevar a cabo sus actividades de manera positiva y sin verse mermados por las múltiples opiniones o perfiles con los que cuentan dentro del CA.

Hablar del trabajo en equipo y del trabajo colaborativo al interior de los CA de las EN, no es sinónimo de trabajo en red. En el primer caso, los docentes laboran en sus respectivos centros educativos (es decir de manera muy interna o local), y en el segundo, establecen contacto con otros colegas, instituciones u organismos de manera externa, que les permiten crecer y tejer lazos profesionales a nivel nacional e internacional.

La mayoría de los docentes entrevistados pertenece a una red académica, a excepción de FCA4LM quien comentó que su equipo de trabajo solamente realizó una estancia de investigación e intentó hacer una red conjunta con universidades nacionales, pero, lamentablemente, el proyecto no prosperó.

En tanto, los otros entrevistados han colaborado con universidades públicas y privadas, en temas como la docencia y, varios más forman parte de la Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza-Aprendizaje en Educación Superior (RECREA), como lo menciona una participante.

Actualmente estamos participando algunos miembros del Cuerpo Académico en redes, una de ellas es [REDIREC], y que bueno, es una red regional (...) Pues es... de colaboración (...) También pertenecemos... y eso es un poquito más reciente, a la red RECREA, en la que también, bueno es una red de colaboración y, sin embargo, la diferencia entre estas dos redes es que la primera que mencioné es más como de Escuelas Normales y en la RECREA ya es con otras instituciones como la BUAP (TCA1LM).

El trabajo en red se rige también por la colegialidad y lleva a los docentes a expandir sus horizontes y vincularse con profesionales de distintos estados o países que tienen inquietudes similares a las suyas, pero que también pueden discrepar y es esta multiplicidad de enfoques lo que lleva a crear productos con una perspectiva más grande y desarrollada desde distintos frentes.

Siendo una de las características primordiales para la producción y difusión del conocimiento, y un requisito indispensable por parte del PRODEP para el avance en el grado de consolidación, el trabajo en red es buscado por los docentes, en ocasiones con ciertas dificultades por las coincidencias en los intereses o líneas de investigación.

Trabajar en red, estrechar los lazos de investigación, traspasar las barreras geográficas y participar —de manera virtual o presencial— en grandes colectivos de investigación, al parecer es, según Maldonado (2005), una apuesta que se impone como nueva dinámica de trabajo de los investigadores hoy en día. La misma autora afirma que, el

trabajo en redes de investigación, fomenta la publicación conjunta, permite el acceso a más información y posibilita la actualización continua, entre otras ventajas.

El campo desde el que se genera la investigación en red, es un tanto obvio y, al igual que los problemas y las temáticas, se centra en el campo educativo con un predominio en los procesos de formación y actores de la educación (de acuerdo con la clasificación temática del COMIE). Al respecto un participante comenta:

Todos indagamos sobre la práctica docente, la universidad, los docentes de la universidad indagan sobre su práctica docente, sobre su curso, porque en eso aterriza, en tu curso, entonces son docentes investigadores que tienen responsabilidad frente a grupo y el tenor de indagación de discusión y la investigación y la producción va sobre tu práctica docente. Entonces, se compara la enseñanza de la educación superior normalista y de la universidad y la aportación del conocimiento va sobre el mismo campo temático (BCA3LH).

Estas redes permiten la colaboración entre los docentes, el intercambio y debate de ideas sobre líneas de investigación en común, también llevan a ampliar los conocimientos que se tienen sobre un tema en concreto, conocer temas nuevos, participar en el diseño de libros o artículos y asistir a congresos.

Los temas son variados, pero como se ha mencionado previamente, el principal es la práctica docente o aspectos que preocupan a los integrantes de los CA y que al trabajarlos en red les permite una visión mucho más amplia de lo que pueden hacer. Sobre esto, algunos participantes mencionan:

Se buscan dos aspectos muy importantes, que sería la inclusión de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje y también en el proceso de reflexión y la crítica reflexiva sobre este proceso, y este implica cómo vamos a ir transformando nuestro

proceso de planificación, para lograr que nuestros estudiantes puedan lograr mejores competencias (BCA5IM).

Considerando lo expresado, el escenario ideal para el trabajo colegiado sería concebirlo como una necesidad y como un derecho de todos los maestros, un espacio de indagación, de investigación y acción pedagógica que potencie la necesidad de formación interdisciplinaria, el trabajo en equipo y la construcción de una visión compartida (León, 2005).

Con base en los testimonios vertidos, se puede apreciar lo que se ha mencionado en el apartado teórico, en relación a que, para que se establezca una cultura colegiada, es necesario que los procesos se vuelvan cotidianos (Becher, 1992). Los integrantes de los CA participantes han establecido esta cotidianidad de manera progresiva, de la mano con el grado de consolidación del grupo.

Para lograr esto, resulta indispensable que existan espacios y tiempos que permitan el trabajo colegiado, es aquí donde los directivos de las EN se esfuerzan para hacer coincidir las cargas horarias y asignar un lugar en donde los docentes puedan reunirse, aunque para los docentes, la mayoría de las veces, el tiempo no es suficiente para cubrir las actividades que deben realizar, por lo que se reúnen en otros momentos y en ocasiones fuera de los horarios institucionales.

Bajo esta condición, la mayoría de los CA tienen reuniones frecuentes, cuyas principales actividades está en relación con la revisión de procesos administrativos inherentes al grupo y, con la planeación y seguimiento de proyectos de investigación y gestión. Cabe mencionar que las reuniones en las que dedican tiempo para atender aspectos administrativos (vinculados principalmente con evaluaciones ante el PRODEP), son aisladas, siendo cercanas a las fechas de entrega de evidencias, ya sea para avanzar en el grado de consolidación del CA o para solicitudes de reconocimiento de perfil deseable.

Considerando que estas reuniones no son frecuentes, la actividad académica generalmente no se ve atenuada y, los aspectos administrativos son cumplidos.

En promedio, las reuniones son semanales o quincenales y las evidencias de ello y de los acuerdos establecidos son bitácoras y/o actas, que son mostradas ante el PRODEP como una muestra del trabajo realizado en el CA.

Las decisiones que toman generalmente son consensadas, aunque como en todo grupo social en ocasiones hay desacuerdos, conflictos o tensiones, que se resuelven (la mayoría de las veces), por los valores que existen entre los docentes, principalmente el respeto, la tolerancia y la empatía. Como se ha mencionado, uno de los rasgos que permea entre los integrantes de la mayoría los CA es la amistad, característica principal por la que, con un conocimiento de la personalidad y formas de trabajo de cada uno, generalmente los desacuerdos se dirimen fácilmente y en ocasiones, los docentes ceden ante las discrepancias, de manera alternada y espontánea.

El trabajo colegiado se realiza de forma colaborativa, complementaria y en un ambiente de confianza, lo que es posible gracias a las distintas habilidades con que cuentan los académicos. En este ámbito es importante recordar que, lo que llevó a los docentes a integrar un CA (en la mayoría de los casos), fue un interés común y el compromiso emanado de una identidad profesional con la institución en la que están adscritos, mismo que se manifiesta con responsabilidad y cumplimiento de las encomiendas emanadas del propio CA.

En la presente investigación, la participación de los miembros CA en redes de colaboración, se identifica en dos sentidos: 1) En una colegialidad auténtica o genuina (natural) y 2) En una colegialidad artificial.

Como se ha mencionado en el apartado teórico, Hargraves (2018) señala que la colegialidad auténtica o genuina no existe, ya que siempre habrá una condición institucional

que la obliga, a pesar de ello, la primera red que se describe, parece cumplir con ciertos criterios de lo que sería una colegialidad auténtica o genuina. Ha surgido por un interés común de docentes investigadores que pertenecen a distintas EN de cinco estados de la región centro del país (Ciudad de México, Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla y Tlaxcala), y aunque no todos pertenecen a un CA, tienen la disposición para participar en procesos investigativos que conlleven a la mejora de la calidad educativa, inicialmente en las EN y por consecuencia en la educación básica.

Esta red nace en el momento en que algunos docentes, representando a sus instituciones, formaron parte de un grupo focal organizado por la DGESE, rumbo al Primer Congreso de Investigación Sobre Educación Normal. En ese momento se identificaron problemáticas e intereses comunes, y surgió la propuesta (por parte de alguno de ellos) para integrar una red de colaboración. La idea fue aceptada por la mayoría de los asistentes, aunque no fue bien vista por el representante de la DGESE, sin embargo, a pesar de ello, y con el apoyo de algunas autoridades de las EN de la región, durante los meses siguientes de manera progresiva, se fueron estableciendo los objetivos y la organización interna, constituyéndose como un espacio plural y democrático cuya finalidad estriba en el fortalecimiento de la investigación educativa en las Escuelas Normales del país (REDIREC, 2016). Al momento de la presente investigación, esta red cuenta con cinco años de haberse establecido, inicialmente tenían reuniones colegiadas de manera presencial en distintas sedes, las cuales eran turnadas entre los estados y, a raíz de la contingencia sanitaria por COVID-19, las reuniones son virtuales. Han organizado encuentros académicos, foros, cursos, talleres y conferencias en distintas EN de la región, y un Congreso Nacional, en el que participaron EN de otras regiones del país. La red ha publicado dos libros y pretende publicar un tercero para 2022. El contenido de las obras es básicamente el resultado de las investigaciones que los docentes realizan de manera individual o colectiva, considerando

tres LGAC: 1) La investigación en las Escuelas Normales, 2) Currículo y 3) Evaluación. Las aportaciones son evaluadas por pares expertos, para asegurar el rigor metodológico de una investigación de calidad. También han participado como red en congresos nacionales (COMIE, CONISEN), compartiendo su producción con ponencias y presentaciones de libros y, resaltando la importancia de las redes de colaboración como parte del trabajo colegiado que fortalece la investigación educativa en las EN.

Por lo anteriormente descrito, se puede observar que en esta red existe una colegialidad genuina o auténtica, ya que se puede identificar: interés común, compromiso. colaboración, cooperación, autonomía y producción de calidad (definida por el PRODEP como: Artículo arbitrado, Artículo indexado, Libro y Capítulo de libro). El CA que pertenece a la esta red, ha sido fortalecido con las actividades que al interior realizan, los aspectos de gestión, movilidad y la producción han sido incrementados, y la evaluación por el PRODEP ha sido satisfactoria.

Otra de las redes en las que participan algunos CA de las EN del estado de Puebla, es la que corresponde a un “proyecto que comenzó a principios de 2017, bajo los auspicios de la DGESPE y la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU), ambas dependencias de la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública” (Jiménez, 2018.p.2). El propósito de la red es “favorecer de manera continua la renovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, promoviendo una cultura de colaboración entre académicos y teniendo como meta la innovación de la práctica docente” (Jiménez, 2018. p. 2). El proyecto se formuló pensando en una colaboración entre docentes normalistas y universitarios, instituyendo desde las instancias organizadoras, colectivos de académicos de siete EN y siete universidades de diversos estados del país. El requisito para que los académicos interesados participen en esta Red, es: ser profesor de tiempo completo, contar con el perfil PRODEP vigente y pertenecer

a un Cuerpo Académico en Consolidación o Consolidado (Jiménez, 2018), sin embargo, los CA de las EN que participan en la red aún se encuentran en grado de *en formación*.

La red RECREA inicia sus trabajos a mediados del año 2017, con la habilitación de los profesores a través de un seminario introductorio, para su incorporación y participación. En diferentes regiones del país (incluyendo la región centro a la que pertenece el estado de Puebla), algunos académicos se mostraron muy interesados, aunque cabe mencionar que la participación fue por medio de comisiones institucionales y no de carácter voluntario, por lo que los recursos financieros para transporte, alimentación y hospedaje estaban a cargo de la DGESPE, la DGESU y las IES participantes.

Después de algunas reuniones regionales, con ciertos avances en el proceso propuesto desde la autoridad educativa, el recurso financiero para RECREA fue suspendido, por lo que los trabajos de la red quedaron estáticos. Ningún docente de las EN participantes en la presente investigación, se mostró interesado (o con posibilidad) en dar continuidad al proyecto y, sólo están en espera de que la autoridad nuevamente convoque y asigne recursos. No se identifica producción de calidad como resultado del trabajo realizado en la red, sólo existen como evidencias: Actas de reuniones, relaciones de asistentes, agendas de trabajo (de seminarios, y talleres de habilitación) y productos inconclusos de planeaciones de ciertas asignaturas de los PE a los que pertenecen.

Con lo anterior se puede identificar que el trabajo en esta red es artificial, ya que como lo menciona Haergraves (2018), se presenta a partir de una micropolítica, que de alguna forma establece una cultura en la que se dice a los profesores cómo, dónde y con quién colaborar en el plano profesional, y qué modelo de conducta han de seguir, siendo esta una cultura ajena al medio, por lo que considera una cultura “recibida”. Estas dos perspectivas, la micropolítica y la cultural, hacen de la colegialidad una imposición gerencial

no deseada, para satisfacer ciertos propósitos administrativos y para cumplir órdenes externas.

5.4 Condiciones institucionales para la investigación

La presente categoría se divide en dos subcategorías: 1) la planeación y organización institucional y 2) los recursos financieros para la investigación en la EN.

Para explorar la primera, la guía de entrevista incluyó preguntas en relación con: Los documentos que rigen los procesos de investigación, los responsables institucionales para aplicar la normatividad, las principales funciones del área de investigación y las limitantes de la EN para realizar investigación. En relación con la segunda, se interrogó acerca de las fuentes de financiamiento, el uso de recursos propios y los criterios para la asignación de los mismos.

5.4.1 Planeación y Organización

Los Cuerpos Académicos reconocidos por el PRODEP se encuentran dentro de las instituciones, su actividad le da prestigio o no a las mismas, por lo que parece obvio que las instituciones apoyen a estos colegiados para realizar de mejor manera una buena producción. En las EN que participan en el presente estudio, el apoyo a la investigación es reciente, y se considera un elemento decisivo para los procesos al interior de los CA, El área ya se encuentra considerada dentro de la planeación y organización institucional y se hacen esfuerzos por asignar recursos que permitan a los docentes desarrollar proyectos y difundir su producción.

La organización en la EN para impulsar las acciones de los CA está en relación con varios aspectos, entre ellos con la asignación de horarios. En una institución, desde hace cinco años, incluyen en la carga horaria las horas para reuniones colegiadas, haciendo coincidir a todos los docentes integrantes de ese CA. En otra escuela participante, se está incursionando en esta práctica desde hace dos años y, en uno de los seis programas que

atiende la EN, los integrantes del CA coinciden en horarios para reuniones y trabajo colegiado.

En las otras EN consideradas en el presente estudio, no existe dentro de la carga horaria una asignación de tiempo para reuniones y para el desarrollo de la investigación, lo cual es solucionado por los integrantes del CA, buscando espacio y tiempo para sus reuniones. Y en una más se identifica una simulación de la actividad, es decir, en el documento asignado para la distribución de actividades se expresa el tiempo para la investigación, pero no hay coincidencia con el resto de la carga horaria, y así lo expresa una docente:

Definitivamente, todo el tiempo de investigación que nosotros hacemos en la escuela ha sido fuera de nuestra jornada, nunca tenemos en nuestra carga académica, a lo mejor dice Cuerpo Académico diez horas, pero es mentira... (FCA4LM).

En la organización de esta escuela no existen las áreas sustantivas, ni alguna figura que las represente, por lo que no hay quien coordine las actividades y procesos relacionados con la investigación, son los docentes los que se organizan entre sí y han tenido logros importantes como el registro de tres CA ante PRODEP.

Los procesos de investigación en las EN se rigen por diversos documentos rectores, y aunque son los mismos documentos en todas las escuelas, algunos tienen características distintas por la naturaleza de su elaboración.

El Plan de Desarrollo Institucional (PDI) es el eje rector en la EN, en él se plasman a corto, mediano y largo plazo, los objetivos y las metas que dan cumplimiento a la misión y la visión institucional. Entre los distintos rubros que comprende, se encuentran las áreas sustantivas y por supuesto, con mayor énfasis en la docencia, sin embargo, la investigación empieza a tomar un lugar considerable.

Para dar cumplimiento al PDI, el Plan Anual de Trabajo (PAT) es un documento de gran importancia y, ahí se establecen criterios más específicos de apoyo a las acciones de los CA y en general de las investigaciones en la EN cómo lo comentan los directivos participantes:

En el plan de desarrollo institucional se plasma como estrategia el área de investigación. Precisamente de este documento se desprende un plan de trabajo a mediano plazo, que también considera como parte sustancial la investigación [...] y de ahí se desprende otra planeación estratégica que tiene que ver con la adquisición de recursos económicos que es el PROFEN en nuestra Escuela Normal (TDIRM).

Lo que nosotros tenemos en el PDI son metas que ya incluyen lo que la DEGESPE dice que tenemos que hacer para la investigación y, entonces, lo que hacemos es construir un proyecto de acción específica considerando el PDI, considerando las necesidades de cada programa educativo, los proyectos de cada programa educativo (BRAIH).

En todas las instituciones participantes en el presente estudio, se considera para el funcionamiento del área de investigación y específicamente de los CA, el acuerdo 712 en el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (DOF, 2013), el cual es indispensable para el desempeño de estos grupos colegiados, pues señala, desde los requisitos para la integración, hasta la producción que será considerada para para el avance en el grado de consolidación.

La aplicación de la normatividad debe tener una vigilancia estrecha para que los procesos investigativos se desarrollen de manera favorable. En algunas EN esta acción corresponde a los responsables del área sustantiva, a los coordinadores académicos y al director institucional, aunque como se ha mencionado en algunos momentos del presente apartado, la integración de los CA son una práctica consciente y voluntaria de los docentes

normalistas, lo cual implica que, es al interior de los grupos colegiados que predomina el compromiso y la responsabilidad por el cumplimiento de los objetivos y metas propuestos. Al interior de cada CA hay un líder que verifica que se acaten los lineamientos y se atiendan los tiempos establecidos en cada proceso, principalmente cuando se trata de mostrar las evidencias ante el PRODEP con fines de evaluación. Esta persona a su vez debe estar en contacto directo con el representante institucional (RIP), quien vigila el desarrollo de los CA y de los profesores de tiempo completo con perfil deseable.

Al cuestionar a una directiva sobre las responsabilidades de la aplicación de la normatividad en el aspecto de la investigación responde:

desde luego corresponde a la parte directiva junto con las áreas sustantivas, y de ellas se desprende el área de investigación, en donde hemos establecido a partir de esta planeación institucional, políticas institucionales que tienen que ver cómo se va a apoyar al área de investigación y a todos los compañeros que requieran algo (TDIR1M)

En una EN participante (como ya se ha hecho mención) se carece de la figura representativa de las áreas sustantivas y al respecto la docente participante comenta:

No, no existen áreas sustantivas. Desde que tuvimos un cambio de administración su visión es muy diferente y no existen las tareas como tal [...] nosotros en colegiado, quienes fuimos coordinadores de academia en ese entonces, decidimos optar por llevar las funciones cada uno desde su academia, las funciones sustantivas, no contar con el área, sino hacer las funciones cada uno desde nuestra coordinación (FCA4LM).

Lo anterior puede tener varias miradas, que pueden ir desde las decisiones personales de un directivo que pueden afectar el desarrollo institucional, hasta la responsabilidad y

compromiso de los docentes para desarrollar las funciones sustantivas a pesar de que no hay un representante o líder académico en la EN que les acompañe en los mismos.

En un estudio realizado por Segura (2017) en Escuelas Normales del estado de México, cuestiona a docentes normalistas y recaba su opinión, sobre quiénes son los responsables de aplicar la normatividad para la investigación y, de 28 participantes, 25 responden que la máxima autoridad de la institución, dos el personal académico y una el personal administrativo. De acuerdo con los resultados, la responsabilidad de producir conocimiento, según esta mirada, recae en una persona y, ninguno de los encuestados refiere la importancia de la comunidad académica.

Las funciones del área de investigación están bien establecidas en el manual de organización que rige a las EN y, en dicho documento se menciona que debe existir un responsable que promueva, asesore y dirija el desarrollo de proyectos de investigación educativa conforme a las políticas y lineamientos establecidos (ITJB, 2013).

Entre las múltiples tareas que debe realizar el responsable del área está: motivar al personal a su cargo a que participe en proyectos y eventos de investigación educativa, que propicien su actualización y superación profesional (ITJB, 2013), por lo que, en algunos casos las instituciones apoyan la habilitación de los integrantes de los CA en aspectos de metodología de la investigación, pues gestionan cursos y talleres con universidades (públicas y privadas), principalmente del Estado de Puebla. Ello permite a los docentes adquirir herramientas y tener mejores condiciones metodológicas para la producción, como lo menciona un directivo:

... también hemos apoyado a los compañeros que así lo requieren, para la habilitación, porque la necesidad era... bueno... sí quiero investigar, sí quiero hacerlo, pero me faltan elementos. Entonces hemos apoyado para tomar cursos de investigación educativa... todo esto tiene que ver con las investigaciones cualitativas

o cuantitativas entonces... eh... y también se da como, para fortalecer la producción (TDIRM).

La profesionalización docente vinculada con la metodología en y para la investigación, es un aspecto importante que preocupa a los docentes de los CA y a los directivos de las EN ya que implica como lo menciona Pérez (2013):

*...por una parte fomentar y desarrollar una serie de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica, y por otra, capacitar y entrenar en algunas formas probadas de generar conocimiento, ya que el quehacer científico es un *habitus* con una larga tradición que recoge sus especialidades en cada campo científico y se singulariza en los rasgos característicos de la institución que forma (p. 26).*

Una de las limitantes que se puede encontrar en la institución para realizar investigación, que es considerada como un área de oportunidad, es el tema de la habilitación para la investigación de los integrantes del CA, pues hay quienes se unen a los proyectos sin contar con los conocimientos o herramientas necesarias, pero aprenden “sobre la marcha” y enriquecen los proyectos con aquellos rubros en los que tienen mayor conocimiento. Sobre esta temática, un entrevistado comentó:

Yo creo que la primera dificultad es la profesionalización del investigador. Un investigador debe estar altamente actualizado y constante, es un proceso dialéctico de construcción y nunca terminas, ¡te lo juro! (BCA3LH).

Otra situación que expresan la mayoría de los participantes es que las actividades no siempre son tan fáciles de realizar, ya que los docentes enfrentan problemas como la falta de tiempo para realizar su labor, pero sobre ello está la responsabilidad para cumplir con todo, aunque los horarios de investigación se extiendan, como detalla una docente:

... y lo otro pues, es tiempo, de repente tener demasiados grupos, demasiadas comisiones, resta un poco... que también lo hemos resuelto, ¿no? los fines de

semana, más tarde, en la madrugada, de repente ahí es cuando solucionamos esta cuestión del tiempo... pero sí, se requiere más (TCAILM).

Desde la mirada de los participantes, otra limitante dentro de la institución para apoyar a la investigación, es la falta de apoyo por parte de las autoridades estatales y federales, y al respecto los directivos coinciden y comentan:

Bueno, yo creo que sí vamos desde arriba hacia abajo, necesitamos más políticas nacionales que impulsen más la investigación, pero a las Escuelas Normales, porque seguramente hay políticas que sí fomentan la investigación, pero no llega necesariamente a nosotros... a las Escuelas Normales, a lo mejor se va más hacia las universidades, pero para nosotros no hay recursos (TDIRM).

La verdad, los directores son la gente que tiene que tener la madurez, de decir: la investigación no es un relleno, pero además, no sólo los directores de la Escuela Normal, sino los directores que están encima de estos directores, que también ellos, vean a la investigación como una cosa fundamental, yo percibo que no lo ven así, como que hay que cumplir y háganlo, lo que sea pero háganlo, y entonces no hay como esta cuestión, yo le llamo madurez, es lo que se tiene que hacer, esto es lo que hay que investigar y así... (BRAIH).

Los comentarios vertidos por los participantes en esta categoría dejan ver que, para todas las acciones que realizan los CA es necesario el apoyo institucional, mismo que como señalan los docentes no siempre está presente. Tratando de dar cumplimiento a una política pública en las EN se hacen esfuerzos por administrar recursos para las áreas sustantivas. El área de investigación requiere insumos financieros para el desarrollo de proyectos. Considerando que las investigaciones que se realizan en los CA generalmente atienden problemas dentro de las aulas, los recursos financieros que se requieren no son elevados. Los docentes atienden gastos mínimos de recursos materiales como hojas de papel, libretas para

ser usadas como diarios de campo, computadoras, impresoras o incluso lapiceros, pero el apoyo financiero que aporta la institución se utiliza para viáticos, inscripciones y gastos generales para la asistencia a congresos, es decir, el recurso es orientado a cierto aspecto de la difusión.

Sin duda alguna, como lo menciona Sañudo (2010):

El papel de las instituciones que se dedican a la investigación educativa, entre otras, es gestionar el conocimiento que se produce, punto clave en la eficacia del manejo de la complejidad del proceso de la producción científica en educación. Le toca diseñar y crear un ambiente en el que los agentes educativos colaboren y se desarrollen en función de la misión y objetivos compartidos de la organización con satisfacción, eficacia y productividad (p. 6)

Indudablemente, la participación y compromiso de los directivos en los procesos de investigación es muy importante. La organización de espacios y tiempos para la investigación es necesaria y la asignación de recursos financieros es indiscutible pues, a diferencia de otras instituciones de educación superior, las Normales carecen de apoyo por parte de instancias nacionales como el Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACyT) o el mismo PRODEP.

Aunque los docentes entrevistados se muestran comprometidos y satisfechos por su trabajo, aún existen limitaciones y problemas por resolver. Desearían mayor apoyo para la habilitación en aspectos investigativos, mejores condiciones en los acervos bibliográficos institucionales, en los equipos de cómputo, en las redes informáticas y unas políticas públicas o institucionales que brinden mejores condiciones para desarrollar de manera óptima sus investigaciones.

5.4.2 Recursos para la investigación

Los Cuerpos Académicos reconocidos por el PRODEP se encuentran dentro de las instituciones, su actividad le da prestigio o no a las mismas, por lo que parece obvio que las instituciones apoyen a estos colegiados para realizar de mejor manera una buena producción. En las Escuelas Normales que participan en el presente estudio, el apoyo a la investigación es reciente, y se considera un elemento decisivo para los procesos al interior de los CA.

La opinión de los dos directivos entrevistados es contundente... sí hay apoyo por parte de la EN para los procesos de investigación. El apoyo inicia con una planeación y una organización institucional y de cada programa educativo:

El plan anual de trabajo la considera como área sustantiva y, de ahí se desprende otra planeación estratégica que tiene que ver con la adquisición de recursos económicos que es el PROFEN en nuestra Escuela Normal (TDIRM).

Lo que hacemos es construir un proyecto de acción específica considerando el PDI, considerando los proyectos de cada programa educativo (BRAIH).

En una EN participante, el PDI y el plan anual de trabajo PAT son producto de un ejercicio colegiado considerando a distintos agentes, como los representantes de áreas sustantivas o los presidentes de academias, quienes se involucran para la toma de decisiones y el establecimiento de políticas institucionales para el apoyo a los CA:

Hemos establecido, a partir de esta planeación institucional, políticas institucionales que tienen que ver en cómo se va a apoyar el área de investigación y a todos los compañeros que requieran algo, están como ya establecidas estas políticas y surgen también a partir de un diagnóstico... incluye a la parte directiva, a las áreas sustantivas y a los presidentes de academia (TDIRM).

Los integrantes de los CA se organizan para contar con los recursos necesarios o establecen quiénes deben participar en algún evento, en ocasiones realizan proyectos que pueden ser incluidos en las solicitudes de programas federales. En este sentido, todos los

entrevistados coinciden con la disposición que tienen para financiar, la mayoría de las veces, sus producciones y la difusión de las mismas, como indica una docente:

Lo hemos resuelto de manera personal, porque nos interesa. Lo resolvemos bajo nuestro sueldo... con nuestro sueldo yo pago, yo voy, porque nos interesa, sin embargo, pues sí sería mejor tener como esos recursos disponibles para así realizar las tareas (TCA1LM).

Sin embargo, los directivos lo manifiestan diferente, ellos comentan que hay recursos financieros en la EN destinados para la investigación, los cuales se asignan para diferentes rubros, ya sea para insumos, apoyo para asistencia a eventos académicos o incluso para mejora de los espacios de trabajo, como lo mencionan ellos:

Yo diría que, tal vez a menos de la mitad de los de investigación, se les ha asignado a los responsables de investigación... se les entrega una computadora, una impresora, hojas, pero no te puedo asegurar que a todos en los programas educativos (BRAIH).

... también este apoyo federal ahora el PACTEN o PROFEN para las Escuelas Normales, nos ha permitido solicitar recurso para por ejemplo... la edición de nuestros libros, para la adquisición de equipos de cómputo y material bibliográfico, para la asistencia a algunos congresos nacionales e internacionales y... entonces pues va dependiendo mucho de las necesidades de los integrantes de cuerpos académicos... y bueno, se les va dando el apoyo (TDIRM).

Los CA y los docentes con perfil deseable en las EN fueron considerados para recibir apoyos financieros por parte del PRODEP desde su incorporación al programa y hasta 2014. A partir de entonces, las instituciones destinan recursos propios para el apoyo a los procesos de investigación, principalmente en el aspecto de la difusión, considerando ciertos criterios para el otorgamiento de dicho recurso a los docentes. Al respecto una directiva comenta:

A nivel nacional se dejan de recibir recursos para apoyar la investigación en las escuelas normales o a los cuerpos académicos o a los perfiles PRODEP, ehm... es de manera institucional donde se logra un apoyo, para que se destine un recurso anual para apoyar a los compañeros y ...entonces pues va dependiendo mucho de las necesidades de los integrantes de cuerpos, de cuerpos académicos, de los perfiles PRODEP, que plasman como su solicitud y entregan un proyecto... A lo mejor no es como ah... lo requiero ahorita y ya está el dinero, no... no es así, es como... ir pensando a futuro, para que el recurso lo podamos tener, pero pues ...bueno la escuela también dispone de un recurso para los apoyos (TDIRM).

Los directivos participantes, mencionan tener una logística para la asignación de recursos financieros que apoyen la participación de los docentes de los cuerpos en eventos académicos. Este mecanismo se ha ido modificando a través del tiempo, pues las solicitudes de apoyo económico para participar en eventos académicos (principalmente congresos) se han incrementado.

Inicialmente se apoyaba a los docentes conforme se hacían las peticiones, lo que en ocasiones generaba que no se les pudiera apoyar a todos, debido a que lo estipulado para ese apoyo se agotaba. Posteriormente se consideró un monto económico por igual para cada CA, lo cual generó inequidad, ya que algunos grupos producían más y necesitaban más recursos para la difusión, y otros producían menos y el recurso asignado se perdía.

Al momento del presente estudio, dos de las instituciones participantes, realizan convocatorias (al interior de la institución) al inicio del ciclo escolar, para que los interesados hagan solicitudes con base en el diseño de proyectos, los cuales son evaluados por los responsables del área de investigación y por invitados externos, que son expertos en el área y que eligen los trabajos más factibles y pertinentes, y a ellos se entregan los recursos solicitados. Al respecto los directivos comentan:

El criterio así básico independientemente de cualquier otra cosa es: se apoya a todos los docentes que realizan investigación y vayan como ponentes a un congreso, si lo tenemos de recurso Federal adelante, y si no, la escuela lo asigna [...] como que establecemos cuántos tenemos y de qué recurso disponemos para este ciclo escolar y se hacen más o menos los ajustes y se establece como una... cantidad para cada uno de ellos que pueda utilizarla durante el ciclo escolar para la asistencia (TDIRM).

Como se puede observar en las declaraciones de los participantes, la mayoría de las instituciones hacen esfuerzos para que los CA tengan el ambiente propicio para realizar investigación y que los productos de las mismas sean difundidos. A fin de cuentas, la presencia y el trabajo de los CA dan prestigio o no, a las EN y desde el desarrollo del PDI y el PAT se consideran recursos económicos para el apoyo a las tareas que realizan estos grupos de investigadores. La previsión que tienen para dar sustento a las acciones principalmente de difusión, les hace tener presencia en diversos foros y escenarios.

Las condiciones institucionales para la investigación en las EN, se integran en los tres rubros que rigen todo proyecto: Los recursos humanos, los recursos físicos y los recursos financieros. Estos últimos son considerados muy importantes, ya que de ellos dependen de alguna forma los otros dos.

Los recursos financieros como lo menciona Bertolosso (2019), deben ser administrados con rigurosidad, lo que implica conocer que en todo momento están siendo empleados de acuerdo con las premisas del presupuesto inicial. El autor menciona que los procesos para la asignación de los recursos en la elaboración de los proyectos en general, deben considerar tres momentos: 1) la planificación, 2) la asignación y 3) el seguimiento y control. En el primero de ellos se identifican los recursos propios y los que se deban solicitar de manera externa, considerando para tal fin los tiempos de aplicación; en el segundo, se

establece que una vez definidos, comienza “la efectiva definición de quién o quiénes harán qué cosas y cuándo” (p.2); y en el tercero, permite conocer el avance del proyecto y la identificación de desviaciones que pueden surgir en relación con el plan inicial.

En las acciones de las EN, se pueden identificar claramente las dos primeras, pero ninguno de los participantes menciona un seguimiento y evaluación efectivos en sus procesos. La evaluación parece centrarse en un aspecto administrativo, al que se podría llamar “verificación de la aplicación de recursos”, ya que tienen que justificar gastos en determinados rubros, específicamente en asistencia a congresos (transporte, alimentación, hospedaje, inscripción) y publicaciones de libros (editorial, revisión y corrección de estilo, tiraje).

Las condiciones institucionales para impulsar la investigación en las EN, han sido graduales, y aunque los procesos han sido lentos desde la incorporación de estas escuelas a la educación superior, a raíz del acuerdo 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente, se identifica un mayor interés en distintas instituciones, manifestado por acciones concretas para la habilitación docente y la asignación de recursos para la realización de proyectos de investigación y la difusión de la producción.

En dos de las instituciones participantes en la presente investigación, desde el plan de desarrollo institucional, se considera al área de investigación como imprescindible para ofrecer programas educativos de calidad. Existen documentos que rigen los procesos, asignando personas responsables para aplicar la norma, generalmente es el responsable del área de investigación, aunque en otras ocasiones puede ser el subdirector académico. El PRODEP exige un representante institucional, que no precisamente debe ser el representante del área, esta figura de algún modo también vigila el cumplimiento de la norma, pues se trata

de una persona designada por el titular de la institución con la finalidad de ser el enlace entre ella y el programa. Entre las funciones que realiza están:

Registra (altas y bajas) y modifica los datos personales y laborales de los/as profesores/as en el sistema unificado PROMEP; promueve las convocatorias dentro de su institución; otorga claves a los/as profesores/as para ingresar al sistema de solicitudes en línea; asesora a los/as profesores/as al momento de llevar a cabo la captura de solicitudes; coteja y valida la documentación comprobatoria contra información capturada en el sistema por el profesor/a; valida las solicitudes de apoyo presentadas por los/as profesores/as en el sistema de captura; da seguimiento a los requerimientos presentados por los apoyos autorizados; entre otras (DOF, 2013. p. 22)

De esta forma, en todas las EN con CA y profesores con reconocimiento de perfil deseable, existe forzosamente esta figura.

Los directivos de las EN, en su mayoría están conscientes de la importancia del trabajo colegiado para garantizar el buen funcionamiento de los CA, lo cual se refleja (como se ha mencionado previamente) a partir de la organización institucional para hacer coincidir a los docentes en tiempos y espacios para que puedan tener reuniones de trabajo, o bien, brindando el apoyo para que asistan a otras instituciones a reuniones de redes académicas.

La organización administrativa interna para hacer coincidir los tiempos de los docentes es laboriosa, lo que impide que en todas las instituciones se cuente con esta condición. En otros casos, a pesar de que se brinda el tiempo para la realización de reuniones colegiadas, los docentes manifiestan que no es suficiente, y que deben ocupar tiempo extra dentro de la escuela o incluso fuera de ella para completar el trabajo.

Los directivos institucionales intentan dar cumplimiento a una política establecida, sin embargo una de las principales limitantes con las que se encuentran, es la falta de

habilitación para realizar investigación en gran parte de los docentes normalistas. Los integrantes de los CA de alguna forma, han superado esta limitante, ya que, para lograr el registro ante el PRODEP, deben contar con grado de maestría, que de alguna forma supone cierto conocimiento en la metodología de la investigación y sobre los procesos de producción científica, sobre todo en aquellos docentes que han obtenido el grado por medio de la elaboración y defensa de una tesis. Al mismo tiempo, si han logrado ese reconocimiento por parte del programa implica que han realizado producción de calidad, por lo menos de manera incipiente. Aun así, hay docentes en los CA que para avanzar en el grado de consolidación cursan estudios de doctorado y para ello hacen uso de prestaciones como la beca comisión para estudios de posgrado o la beca de año sabático. Es aquí donde se observa que institucionalmente hay apoyo, aunque como lo menciona un directivo, no todos los docentes están interesados en utilizarlos.

Los CA no transitan solos en esta responsabilidad de producir y difundir el conocimiento, son considerados y acompañados de distintas maneras por los directivos institucionales, ya que, la mayoría tienen claro que el crecimiento y prestigio institucional depende en gran medida de lo que generen los grupos de investigación y el impacto que tenga su producción. Aunque para algunos docentes el apoyo que reciben no es suficiente, existen resultados incipientes que han llevado a las EN del estado de Puebla a la conformación de 21 CA, tres de ellos (en septiembre de 2021) en grado de *en consolidación* y 18 con grado de *en formación*, (SEP, 2020) pero preparándose para avanzar y alcanzar la consolidación de los procesos.

5.5. Significados

Retomando lo mencionado en el marco teórico de este documento, las tres premisas del interaccionismo simbólico, según Blumer, son: 1) Los seres humanos actúan hacia cosas sobre las bases de los significados que esas cosas tienen para ellos, 2) El significado de tales

cosas emerge de la interacción social que uno tiene con los asociados a uno y 3) Los significados dependen y se modifican a través de un proceso interpretativo usado por la persona en su trato con las cosas que encuentra (Blumer, 1982, p. 2).

El que una Escuela Normal cuente con CA tiene un doble significado para la institución: 1) Desde el aspecto administrativo, implica el cumplimiento de una política federal establecida; y 2) Desde el aspecto profesional, supone la capacidad de los docentes para el vínculo colegiado de las áreas sustantivas que repercute en la formación docente. Esto se traduce como: A mayor número de CA y con mayor avance en el grado de consolidación, mayor calidad en la formación integral de los normalistas, que su vez, representa mayor prestigio y reputación institucional. Al respecto una docente manifiesta:

Es una oportunidad de adentrarnos al conocimiento y tener la intención de aportar algo, de ir conociendo a mayor profundidad y de ver qué situaciones se pudieran mejorar dentro de nuestra propia institución, e inclusive hacia fuera, ¿no?, qué podríamos estar aportando para la sociedad (FCA4LM).

Esta idea concuerda con lo expresado por Yuren, Saenger, Escalante y López (2015), cuando mencionan que:

Las reglas de operación que se aplican a los CA 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 (p.78)

Al ser cuestionados sobre lo que significa para ellos pertenecer a un CA, los docentes entrevistados se centraron en dos momentos: el inicial, que implica la conformación y el registro del CA ante el PRODEP, y el momento actual, que con el recorrido realizado miran

a la investigación con ojos diferentes. El primero, percibido como un momento de logro que deja satisfacción, alegría, emoción y el segundo, como una oportunidad de compartir lo que se produce, como lo expresa una docente:

... significó la oportunidad de poder dar a conocer la producción que nosotros en investigación habíamos hecho, porque tenemos 15 años en el nivel de licenciatura y posgrado, pero la investigación se trabaja poco y no se conoce lo que nosotros producimos y lo que nosotros hacemos (FCA4LM).

También pertenecer a un CA significa contar con la oportunidad de realizar producción de mejor calidad, dejando de lado la subjetividad y el individualismo, de adentrarse en el conocimiento y aportar propuestas de mejora dentro y fuera de la institución. Como lo mencionan algunos participantes:

... Pues, en realidad a mí lo que me gusta de pertenecer a un Cuerpo Académico es trabajar en colegial, para mí los trabajos individuales ¡No! Desde mi punto de vista, no son tan productivos, se vuelven un poco subjetivos también y, entonces, a mí me parece que las personas pues... somos sociales y desde ahí pues... parte mi inquietud siempre de trabajar en grupo (TCA2LM).

Para mí, es una oportunidad de adentrarnos al conocimiento y tener la intención de aportar algo, de ir conociendo a mayor profundidad y de ver qué situaciones se pudieran mejorar dentro de nuestra propia institución, e inclusive hacia fuera, ¿no?, qué podríamos estar aportando para la sociedad (BCA5IM).

Los procesos de significación están “en medio” de la interacción, es decir de la percepción y de la interpretación por parte de los sujetos; de contenidos y de conocimiento de un sujeto frente a otro sujeto. La significación en educación, según Bazdresch, citado por Sañudo (2016):

... enriquece y ayuda a completar el cómo sucede y se efectúa la posibilidad de que un sujeto entienda a otro según los significados que el primero desea expresar, mediante el recuerdo de la significación, visualizar cómo un sujeto (educador/educada) atribuye sentido a las acciones y por tanto se entiende a sí mismo/misma, y correlativamente, de qué manera a comprender el yo del interlocutor (educando, educanda) y la conducta de los otros en general (p. 62).

El constitutivo central del significado es la vivencia del sujeto, por eso sus acciones tienen sentido subjetivo para él mismo en primera instancia. Significar para el sujeto, es adquirir cada vez más alto grado de conciencia acerca de lo que vive y de los efectos en su persona (Sañudo, 2016).

Esto presupone la interacción con otros sujetos, con quienes comparte significados en formas de cultura específica. La construcción y recepción de significados es el resultado de un proceso que involucra la participación activa de los sujetos en actividades compartidas, en las que se actúa de acuerdo a ciertas reglas, se imita a los demás, se construyen y se cuentan historias, se experimentan los triunfos y los fracasos comunes, lo que conforma, al final de cuentas, la noción de pertenencia a un grupo.

Los significados que los docentes entrevistados otorgan a la producción de conocimiento que generan, fue recogido a través de la pregunta ¿qué significa para usted hacer investigación educativa? Las repuestas son variadas, pero en todas confluye la relación con sentimientos gratificantes y satisfacciones por oportunidades de crecimiento y de aportación a la educación (específicamente a la EN). También manifiestan actitudes y valores que no son ajenos al quehacer docente, pero que se intensifican cuando se dedican a la investigación, como el compromiso y la responsabilidad.

Los docentes ven sus proyectos de investigaciones, como algo enriquecedor, según lo expresa una participante:

... porque te va dando diferentes caminos, y esos caminos van dando otros que te permiten y llenan de cierto entusiasmo, te enriquece... (FCA4LM).

Además, conforme avanzan en esta producción de conocimiento han aprendido a jerarquizar aquellas cosas que son más relevantes y en las que pueden participar, por lo que también significa, crecimiento profesional.

El significado de la investigación educativa es relacionado con la pasión que deben tener los miembros de los CA para llevarla a cabo y con el compromiso que les confiere a los entrevistados esta actividad, en palabras de uno de los sujetos:

... significa un compromiso, porque realmente es un compromiso personal y el gusto por quererlo hacer (BCA5IM).

Para alguien más, hacer investigación educativa le lleva a la oportunidad de cuestionarse ante ciertas condiciones educativas, verlas y compararlas con otras miradas:

Bueno, pues yo creo que hacer investigación educativa me lleva a pensar en los porqués de algunas cosas que veo que están sucediendo, y eso después de ver esos porqués, me permite abordarlos desde diferentes enfoques, entonces, pues eso es lo que para mí significa poder mirar algo que está sucediendo en un espacio específico educativo y luego, pues ver si esta mirada es la que sirve o hay otras que también revisar... y luego, qué sigue... (TCA2LM).

Con las evidencias presentadas en esta categoría, se puede decir que, con la presencia de los CA, en las EN también se ha transitado a nuevas formas de trabajo, siendo como menciona Giddens (1995), un lugar significativo que se regionaliza y se contextualiza permitiendo conectar los componentes más íntimos y detallados de interrelación con propiedades vastas de la institucionalización de una vista social.

La experiencia colegiada que tienen los docentes de los CA, les permite tener una identidad como investigadores dentro de la EN. Los significados que otorgan a este hecho

están en relación con la pertenencia a un grupo de pares que se asume distinto al resto de los integrantes de la institución por varias razones:

- 1) Son un grupo que parte de intereses y objetivos comunes entre sí, pero diferentes a los del resto de la comunidad docente.
- 2) Tienen una mirada más allá de lo cotidiano, que les permite identificar problemas y elegir objetos de estudio para investigarlos.
- 3) Las investigaciones que realizan pueden ser reconocidas por pares fuera de la institución.
- 4) Algunas veces colaboran con propuestas para la mejora de los procesos académicos.
- 5) Buscan experiencias diferentes para su crecimiento profesional, a través de la participación en redes académicas de colaboración o cooperación, y
- 6) Debido al tipo de actividades que realizan, dan prestigio y presencia a la EN distintos escenarios académicos.

Todo ello con bajo dos características: la responsabilidad personal y la identidad institucional.

Como resultado de esta investigación, y de acuerdo con lo que menciona Blumer (1982), la interacción entre los integrantes de los CA, se ha dado a partir de los significados comunes que otorgan a ciertas *cosas*, considerando dentro de este término a: “Categorías de seres humanos, como amigos; Instituciones, como la escuela, ideales importantes como la honradez; actividades ajenas, como las órdenes o peticiones de los demás; y las situaciones de todo tipo que un individuo afronta en su vida cotidiana” (p.2). En este tenor, el significado emana de la *cosa*, y de acuerdo con el autor, “su formación no es parte de ningún proceso, lo único que hace falta es reconocer el significado que encierra esa *cosa*” (p.3). De modo

que, el significado es el fruto del proceso de interacción de los individuos, es decir es un producto social que emana de las actividades de ellos a medida que interactúan.

La segunda premisa del interaccionismo simbólico es que “el significado de estas cosas se deriva de, o surge como consecuencia de la acción social que cada cual mantiene con el prójimo” (Blumer, 1982, p. 2). Esta condición se logra identificar en el presente estudio cuando se visualiza la relación que los integrantes de los CA han mantenido durante cierto tiempo. El percibirse como formadores de docentes, con obligaciones y responsabilidades comunes, dentro de una institución de educación superior, en la que repentinamente se generan políticas educativas diferentes a las establecidas, genera en algunos profesores un compromiso para responder a esas condiciones, como producto de una identidad profesional e institucional.

La tercera premisa enuncia que “los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso” (Blumer, 1982, p. 2). Este proceso interpretativo tiene dos etapas: la primera de ellas hace mención a que el individuo se indica así mismo cuales son las cosas hacia las que se encaminan sus actos, y la segunda se refiere a “una manipulación de significados, en la que el individuo, selecciona, verifica, elimina, reagrupa o y transforma los significados” (Blumer, 1982, p. 4).

Esta premisa se identifica en los integrantes de los CA, inicialmente cuando surge el interés por conformar un grupo de investigación, momento en el que el docente debe tener claro cuáles son las acciones que debe cumplir y con quién las debe realizar para el logro de aquella *cosa* a la que ha vertido un significado especial y compartido; y posteriormente, en otro momento del tránsito hacia la consolidación del grupo epistémico, los significados se modifican, se manipulan. En esta etapa el docente conoce más acerca del funcionamiento, de los procesos investigativos, de la producción y difusión del conocimiento que generan al

interior de los CA y de la política pública que dio origen a la implementación y, entonces dirige sus acciones a otras finalidades, con otros significados.

Lo que en un principio tenía cierto significado, por ejemplo, presentar una ponencia en un congreso, posteriormente se modifica. En la misma interacción, al paso de tiempo, para los docentes, presentar una ponencia en un congreso representa algo diferente, ahora dirigen sus producciones a otros escenarios y dan nuevo sentido a lo previo, es decir, seleccionan, verifican, reagrupan o transforman los significados a la acción, a la producción y a la forma de difusión del conocimiento que generan.

Con los resultados aquí vertidos se puede identificar el análisis de las prácticas que realizan los docentes integrantes de los CA y algunos directivos de las EN. El acercamiento a las condiciones de trabajo a través de las entrevistas, ha permitido la caracterización de condiciones, situaciones, actividades, participaciones y relaciones en torno al quehacer de los CA, desde la mirada de la colegialidad y, con esta investigación se han logrado reconocer y construir ciertos significados que los docentes manifiestan al participar en estos grupos epistémicos.

Conclusiones

La presente investigación, con un enfoque cualitativo y una perspectiva teórica interpretativa, surgió del interés por analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento de los CA de las EN del estado de Puebla, encarando el mundo empírico de estos colectivos y realizando un recorrido por teorías generales y sustantivas que dan sentido al quehacer académico de estos grupos epistémicos.

En el presente apartado, se consideran tres aspectos significativos que permiten consumir el proceso investigativo dentro de la formación doctoral. El primero, vinculado con los referentes teóricos explorados, el segundo, en relación con las respuestas a las preguntas de investigación y el cumplimiento de los objetivos de investigación y, el tercero, con las líneas de investigación que se generan a partir de los resultados presentados.

Referentes teóricos explorados

Las EN en México han tenido desde hace más de un siglo, una función primordial en la formación de docentes que a su vez serán los encargados de preparar a los ciudadanos de este país. Durante mucho tiempo, su principal función ha sido la docencia y, a partir del acuerdo de 1984, las EN han transitado hacia el cumplimiento de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior.

Con la intención de promover la formación de grupos académicos que, cumpliendo con la función de docentes, realicen actividades de gestión, tutoría y, generación y aplicación innovadora del conocimiento con base en procesos de investigación aplicada, emerge el PROMEP, actualmente llamado PRODEP. De esta forma, los CA han surgido respondiendo a una política educativa, con la finalidad de mejorar las condiciones de las instituciones de educación superior a nivel nacional, entre ellas las Escuelas Normales.

Siendo los CA un grupo de personas que interactúan con un propósito, que comparten saberes y se retroalimentan para el logro de un beneficio común, ha sido obligado el

acercamiento a ellos, considerando al interaccionismo simbólico, teoría que denota el estudio de vida de los grupos humanos y del comportamiento del hombre.

El interaccionismo simbólico, es la teoría psicológica y sociológica que trata de representar y comprender el proceso de creación y asignación de significados, en donde los individuos actúan en relación con los objetos del mundo físico y de otros individuos sobre la base de los significados que estos tienen para ellos. Dichos significados emergen de la interacción social que se da en medio de los sujetos y que se establecen y modifican por medio de un proceso interpretativo.

Los integrantes de los CA de las Escuelas Normales, realizan una serie de actividades a las cuales dan un significado propio. Se trata de docentes que, asumiendo una postura de formadores, responden a las necesidades que se persiguen dentro de una institución de educación superior. La forma en la que se integran varía de una institución a otra, en ocasiones depende de una indicación de la autoridad, pero algunas veces es el compromiso directo y personal de los docentes lo que los lleva a la conformación de los colectivos y a la toma de decisiones para el trabajo académico. Por ser miembros de un equipo de trabajo diferente al resto de la comunidad normalista, otorgan un significado distinto a sus procesos investigativos y a sus producciones.

La interacción simbólica constituye un proceso formativo en sí mismo, ya que quienes participan en él, deben elaborar sus respectivas líneas de conducta mediante la constante interpretación de las líneas de acción ajenas. Debido a que los participantes tienen toda una serie de actos recíprocos, se ven obligados a reorganizar, ajustar o postergar sus propias intenciones, deseos, sentimientos y actitudes.

La interacción en los docentes de las EN, se ha modificado a partir de la presencia de los CA por la forma de trabajo colegiado que se requiere para el desarrollo de las investigaciones. Durante mucho tiempo, la acción docente se ha manifestado en solitario,

cuando el maestro atiende a un grupo para el cual planea y diseña estrategias que le lleven al logro de los aprendizajes, pero a partir de la necesidad de hacer investigación en colegiado, el docente normalista tiene que interactuar de manera diferente de cómo lo venía haciendo. Ahora, la interacción se vuelve simbólica, los integrantes de los CA *significan igual*, aunque con ciertas diferencias personales, pero con intereses, objetivos y metas comunes a las cuales otorgan los mismos significados.

Desde el interaccionismo simbólico, los integrantes de los CA tienen una interacción debido a ciertos elementos de su estructura psicológica, como: motivos, actitudes, sentimientos o su propia personalidad, y a ciertos factores sociales, entre ellos valores, papeles sociales y presiones estructurales. Cuando los docentes deciden integrar un CA, se manifiestan ambas estructuras, existen motivos comunes a los cuales les otorgan el mismo significado, como la responsabilidad y el cumplimiento de una política pública que promueve el mejoramiento de la EN, de la formación docente y en general de la educación, lo cual despierta sentimientos gratificantes en todos ellos.

En este mismo sentido, el desarrollo de los CA, es decir, el transitar desde la obtención de un reconocimiento del PRODEP hasta un momento actual, adquiere el carácter de un proceso incesante, tratando de ensamblar entre sí determinadas líneas de conducta en desarrollo, lo cual se realiza mediante un doble proceso de definición e interpretación, que sirve para sustentar pautas establecidas de una conducta colectiva y para propiciar su transformación. Puede ser que, al inicio, en la integración de los colectivos, se establezcan las pautas de la vida del grupo, pero estas solo perduran debido al continuo empleo de los mismos esquemas de interpretación, que a su vez se mantienen por el hecho de ser constantemente confirmados por los actos de los demás integrantes. De esta forma, la interacción simbólica confiere a la vida humana del CA, el carácter de un “proceso en

desarrollo”, y no sólo como el mero resultado o producto de estructuras psicológicas y sociales.

El concepto de objeto es uno de los aspectos fundamentales del esquema analítico del interaccionismo simbólico, considerando que todas las personas viven en un mundo o entorno de objetos y sus actividades están configuradas en relación con los mismos. Para los integrantes de los CA los objetos son creaciones humanas y no entidades dotadas de naturaleza intrínseca y vida propia. La interacción simbólica está en relación con el significado que cada uno de los integrantes del grupo otorgan a su trabajo y a la producción que generan en conjunto, de esta forma, el cumplimiento de los objetivos y las metas que se han trazado, los lleva a interactuar con una misma mirada. Surge así, la acción conjunta que alude a una acción colectiva más amplia en la que hay un ensamblaje de líneas de conducta entre los participantes.

Las acciones conjuntas desde la mirada del interaccionismo simbólico, van desde una simple colaboración entre dos individuos, hasta una compleja articulación de instituciones u organizaciones. Esto es lo que los integrantes de los CA realizan cuando establecen planes de acción y estrategias que los conducen al logro de un objetivo determinado, ya sea al interior del propio grupo de trabajo o con una mirada más amplia que se da cuando se forman redes de colaboración o cooperación con otros colegas. La acción conjunta se construye mediante el ensamblaje de actos (a los que se hace alusión más adelante), los cuales también se van transformando con el tiempo, por lo que su curso depende de lo que vaya aconteciendo a lo largo de su proceso de consolidación.

La forma en que actualmente se desempeñan los CA, no es la misma que tenían cuando iniciaron su registro ante el PRODEP. Su trayectoria requiere de un orden y puede ser repetitiva o fija y esto depende del común reconocimiento o definición de la acción conjunta que los participantes otorguen en ajuste con los demás. De estas definiciones

comunes depende la regularidad, estabilidad y reiteración de la acción conjunta, ya que ellas constituyen el origen de la conducta social, establecida y regulada, que lleva implícita el concepto de cultura.

Los integrantes de los CA viven dentro de una cultura colegiada que es el producto de esos objetos comunes y acciones conjuntas que señala el interaccionismo simbólico. Ahora no solo se trata de un trabajo individual o de la implementación de una política educativa, sino de establecer condiciones entre pares con base en significados comunes y un mismo interés en un área o disciplina. Es en este mundo de vida que, a través de un trabajo continuo, compartido, comprometido y ético, cuya base es la reflexión, la crítica, el intercambio de percepciones y experticia, se favorece la investigación y/o la innovación educativa en las EN.

Cabe mencionar que, al interior de los CA, como en todo grupo social, siempre surgen situaciones nuevas y ello puede hacer que las acciones conjuntas se vean interrumpidas, transformadas o abandonadas, corriendo el riesgo de que los participantes orienten sus actos hacia premisas diferentes. Esto ha llevado, en algunas ocasiones, a la reestructuración de los grupos, debido a la renuncia de algunos integrantes y a la incorporación de otros, lo que ha implicado la reconfiguración y el surgimiento de nuevos objetos y acciones conjuntas.

Cumplimiento de los objetivos

Con base en las preguntas generadoras, objetivos específicos y, considerando las categorías de análisis de la presente investigación, se ha identificado que, la producción y difusión del conocimiento generado en los CA de las EN del estado de Puebla, con una mirada desde la colegialidad, tiene varias aristas:

Las prácticas de los integrantes de los CA para la producción del conocimiento, parten de una organización y planeación establecida para periodos determinados. En esta

planeación consideran aquellos aspectos que evalúa el PRODEP y que requieren para avanzar en el grado de consolidación, principalmente investigaciones y actividades de gestión, ya que las actividades de docencia, tutoría y dirección de tesis son condiciones propias de su quehacer en la institución y son asignadas por los directivos.

Estos grupos epistémicos, centran sus temáticas en problemas dentro de la institución, principalmente del aula y, quizá los más aventurados, investigan en escuelas de educación básica en la que los estudiantes normalistas sus prácticas docentes. Sin embargo, se carece de seguimiento y algunas investigaciones se quedan en reportes parciales sin que se concluya el proceso. Las ideas o identificación de problemáticas a investigar, surgen de alguno de los integrantes, quien las pone a consideración de los colegas y entre todos identifican la pertinencia y factibilidad para su realización. Posteriormente se organizan para el desarrollo de actividades, que incluyen desde la búsqueda de referencias teóricas, pasando por la aplicación de instrumentos de investigación, hasta el análisis de resultados y redacción de textos.

En otras ocasiones, las investigaciones surgen como una tesis de posgrado, en la que sólo un integrante es responsable directo e invita a los colegas a participar en alguna parte del proceso, sin embargo, la producción es considerada como parte del CA y abona para la evaluación que realiza el PRODEP.

Con base en estas características y, considerando la propuesta de Gibbons para la producción del conocimiento, los CA, se inclinan hacia el modo 1, el cual describe una investigación realizada en la institución, exclusivamente por académicos, unidisciplinar con una estructura jerárquica, cuya validez está dada por una comunidad de pares.

La producción realizada por los CA está en relación con las normas de operación del PRODEP, y principalmente son: ponencias para presentar en eventos académicos (cuya evidencia es una memoria arbitrada del congreso), libros, capítulos de libros, artículos

indizados, artículos arbitrados y, en algunas ocasiones, informes técnicos. Hasta el momento del presente estudio y, quizá por la naturaleza de las instituciones formadoras de docentes, no se cuenta con productos como: propiedad intelectual, modelos de utilidad, transferencia de tecnología, desarrollo de infraestructura, patentes y prototipos, que también exige el PRODEP como productos válidos generados por el trabajo colegiado de los CA para todos los subsistemas.

En relación con las estrategias que definen los CA para la difusión del conocimiento, cabe mencionar que, los integrantes de estos grupos optan inicialmente por difundir los resultados de sus investigaciones en eventos académicos. La aceptación de una ponencia en un congreso de gran prestigio es un hecho muy significativo para ellos, sin embargo, a medida que van madurando sus procesos, se percatan de que, en ocasiones no es pertinente hacerlo de esta forma, y que algunos eventos se han convertido en “un negocio”, aceptando ponencias de calidad dudosa (con deficiencias teóricas, metodológicas o empíricas), que restan importancia a las que sí cuentan con atributos propios de una investigación de excelencia.

Es aquí cuando se vuelven selectivos de los escenarios en los que quieren publicar sus resultados, y dejan de perseguir cualquier evento. A partir de ese momento, identifican con pertinencia los eventos en los que participarán, dando prioridad al Congreso Nacional de Investigación Educativa, que organiza el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), y el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN).

El camino hacia la consolidación del CA, también les permite elegir las revistas en las que pueden publicar los resultados de sus investigaciones. Eligiendo entre aquellas que “cobran” por publicar y aquellas que no lo hacen, pero que tienen mayor rigor temático y metodológico. En el desarrollo de sus procesos investigativos, los docentes de dan cuenta de

las revistas que son más valiosas como escenario para proyectar sus aportaciones y optan por ellas.

Otra estrategia de difusión que han adoptado es por medio de libros, cuyo proceso de diseño y edición también resulta difícil para la mayoría de los CA. Se inicia con una idea al interior del grupo colegiado, se decide contenido, estructura, participantes, se buscan las mejores opciones editoriales, se comparan costos, se solicitan recursos financieros para solventar los gastos; si se decidió hacerlo abierto, se emite una convocatoria, en la cual se estipulan fechas, (en todos los casos con esta experiencia se dieron prórrogas para la entrega de las contribuciones), en ocasiones se solicita asesoría externa para la construcción y/o redacción de los apartados, y, una vez entregado a la editorial, los tiempos de espera son largos. A pesar de ello, todos los CA considerados en la presente investigación han participado (por lo menos) en la emisión de un libro, ya sea como autores, coordinadores, compiladores o participando con algún capítulo.

Con base en estas características, se puede decir que la difusión del conocimiento generado al interior de los CA se da, como lo plantea Hernández (2001), de manera informal, a través de asistencia o participación en eventos académicos o por contactos personales y, de manera formal, por medio de la comunicación de la producción mediante su publicación en revistas y libros.

La colegialidad incide de manera significativa para que estos procesos se realicen de manera exitosa. Como se ha mencionado en algunos momentos de la presente tesis, en las EN un CA se integra por la inquietud de un grupo de pares que, con intereses comunes, deciden incursionar en el ámbito de la investigación educativa. En la mayoría de los casos, el compromiso con la institución que les cobija los lleva a explorar diferentes quehaceres académicos que asumen como obligatorios. Una vez que deciden afrontar el reto, se dan a la tarea de buscar orientaciones administrativas y metodológicas que les permitan la obtención

de un registro ante el PRODEP. Obtenido el reconocimiento por parte del programa, inician con un trabajo colegiado que los lleva desde la organización de reuniones para la planeación y diseño de actividades para la producción, hasta la búsqueda y organización de eventos para la difusión de la producción que generan.

La colegialidad que rige el trabajo de los CA, es una condición entre pares en la que se establecen vínculos personales y profesionales con base en significados comunes y un mismo interés en un área o disciplina. Su finalidad es impulsar el cumplimiento de objetivos y metas, a través de un trabajo continuo, compartido, comprometido y ético, cuya base es la reflexión, la crítica, el intercambio de percepciones y experticia, para favorecer la investigación y/o la innovación educativa.

La colegialidad se va desarrollando poco a poco, iniciando con el establecimiento de ciertos criterios y procedimientos que regulan el funcionamiento del grupo o el comportamiento de los integrantes. Este hecho, hace que la colegialidad se perciba como un sistema y, cuando las actividades se realizan en conjunto y se cumplen los propósitos comunes, entonces se habla de trabajo colegiado. Al hacerlo de manera cotidiana, los CA están viviendo dentro de una cultura colegiada.

Estos grupos de docentes investigadores coexisten en una interacción en la que aparentemente no hay jerarquías y, aunque pudieran identificarse algunas funciones diferentes entre los miembros como las de los líderes, los integrantes y los colaboradores, todos son colegas, el trato entre ellos es igualitario, democrático y las decisiones son tomadas por acuerdos, considerando los diferentes puntos de vista. Generalmente sus diferencias las dirimen en un ambiente de respeto y empatía, considerando que las diversas habilidades, capacidades y talentos que poseen, los complementan y enriquecen como grupo y de manera personal.

Sin embargo, a pesar de que los miembros del CA se perciben como iguales, existe un liderazgo en dos sentidos: uno que tiene que ver con los procesos administrativos y atención a requerimientos institucionales y del PRODEP, y otro, en el que se distingue la inquietud y conocimiento de algún integrante que los lleva al diseño de proyectos y desarrollo de actividades propias del grupo epistémico, características que puede tener una misma persona. Sin embargo, cuando se trata de dos miembros, el reconocimiento a ambos líderes es manifestado por todo el grupo. Sin estas condiciones de trabajo, los CA no funcionan; no es posible que un grupo de investigación se sostenga, si no hay intereses comunes, complementariedad, colaboración, compromisos y el ejercicio de valores como el respeto, la responsabilidad y la empatía.

En relación con las condiciones institucionales que favorecen la colegialidad y la producción y difusión del conocimiento en las EN, se puede decir que, existe una “simbiosis” entre las instituciones y los CA, es decir, para que un CA tenga un registro ante el PRODEP, los miembros que lo conforman deben estar adscritos a una institución de educación superior (en este caso a una Escuela Normal) y, por otro lado, son los CA (su funcionamiento, su producción, el número) los que les dan prestigio y presencia a las instituciones. Incluso dentro de los criterios de evaluación emanados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), se exige como parámetro de acreditación, la integración de CA y el grado de consolidación que ostentan (con todo lo que ello implica).

De esta forma, las EN que cuentan con CA, son percibidas de manera diferente, ya que poseen grupos epistémicos que les permiten incursionar en procesos de investigación e innovación que suponen una mejora en la calidad de la educación que imparten. La mayoría de las instituciones hacen esfuerzos para proporcionar a los CA ciertos recursos que permitan la producción y sobre todo la difusión de los resultados de sus estudios. Considerando el prestigio de las EN que ostentan con estos colegiados, los directivos consideran en sus planes

institucionales los presupuestos que serán destinados al área de investigación, asignando ciertos montos para la adquisición de recursos materiales (como equipos de cómputo e infraestructura) y para la participación de los docentes en eventos académicos donde puedan difundir los resultados de las investigaciones realizadas.

Es de llamar la atención que, existe una EN en el estado de Puebla que no cuenta con la asignación específica de un representante de cada área sustantiva, sin embargo las funciones se desarrollan coordinadas desde la subdirección académica y cuentan con tres CA reconocidos por el PRODEP, con eventos académicos organizados por la institución para la difusión de la producción que generan y para el logro de ciertos requerimientos que solicita el PRODEP, como la gestión y la pertenencia a redes de investigación. En esta misma institución, no hay recursos financieros asignados a los CA para la publicación de resultados, y mucho menos para la asistencia a encuentros académicos nacionales o internacionales. Es aquí donde se manifiesta el interés personal, el compromiso y la responsabilidad de los integrantes de los CA que, con recursos propios, asisten a dichos eventos, exponiendo los resultados de sus investigaciones. Considerando esta experiencia, surge la pregunta: ¿por qué si hay interés por parte de los integrantes de los CA, hay procesos y hay productos, no hay apoyo financiero para la investigación educativa en la EN? Tal pareciera que las prioridades para los directivos son otras y que, si a pesar de carecer del apoyo hay resultados, pues no hay necesidad de hacer más.

La asignación de recursos financieros para el desarrollo de las investigaciones es indiscutible, sin embargo, a diferencia de otras instituciones de educación superior, las EN carecen de apoyo por parte de instancias nacionales como en Consejo de Ciencia y Tecnología (CONACyT) o el mismo PRODEP.

Las necesidades de los CA de las EN de Puebla son variadas, pero existen coincidencias entre ellos:

- Se hace mención a la necesidad de políticas públicas que regulen el funcionamiento de estos grupos epistémicos que, si bien existen normas nacionales para los procedimientos, se requiere de un apoyo estatal que dé prioridad a la investigación y de una reorganización institucional que dote de recursos financieros y materiales para el adecuado desarrollo de las funciones académicas.

- Tal parece que los CA se encuentran dentro de un círculo vicioso en el que las investigaciones no son de gran impacto debido a que no hay recursos financieros, y la asignación de estos no se aplica debido a que las investigaciones que realizan no lo requieren. Pareciera suficiente con la investigación-acción áulica que, si bien es importante, no es la única forma de hacer investigación educativa y abonar al estado del conocimiento.

- La redistribución de la carga académica, con tiempos establecidos para el óptimo desarrollo de los procesos investigativos, es otro de los requerimientos. Esto se expresa como la necesidad de tiempo para vincular acciones de colegialidad, con el establecimiento de lapsos para el trabajo interno y para la participación en redes académicas de colaboración, que sumen esfuerzos para el mejor desempeño de las funciones.

- La habilitación de los docentes para la investigación es otra necesidad, con la cual se persiguen mejores procesos metodológicos y una visión más amplia para el diagnóstico de problemas y objetos de estudio. En algunos casos, se considera necesario el apoyo de otras IES, principalmente universidades que, con experticia, acompañen u orienten los procesos. Los estudios de posgrado pueden abonar también a esta carencia, sin embargo, en ocasiones no existe apoyo institucional para realizarlos en óptimas condiciones.

Nuevas líneas de investigación

Cuando se piensa que una investigación está concluida, es el momento de iniciar muchas más. Los resultados expresados en la presente tesis, abren la posibilidad de dar seguimiento a nuevas temáticas, problemas y objetos de estudio en torno a los Cuerpos

Académicos de las Escuelas Normales y, quizá no solo con un alcance estatal o regional, sino con una mirada más amplia que permita caracterizar a las instituciones formadoras de docentes a nivel nacional.

Los CA son grupos dinámicos en cuanto a su estructura y desarrollo. A lo largo de once años, han evolucionado y sus integrantes se han esforzado por dar cumplimiento a los requerimientos de las instituciones y los programas federales, específicamente el PRODEP, por lo que, sería interesante conocer :¿cuál es el impacto que tiene la producción académica de estos grupos epistémicos a nivel institucional y en el contexto inmediato?, ya que esta tendría que verse reflejada en las características de formación, en el desempeño docente, en las trayectorias estudiantiles, en los procesos de tutoría, en ciertas condiciones de las escuelas de educación básica, en el entorno inmediato o tal vez en la misma sociedad.

Otra línea sugerida para futuras investigaciones, está en relación con estudios acerca de la constitución y funcionamiento de redes de investigación entre las EN, lo cual es un tema pendiente, ya que se identifican temas y líneas de investigación comunes, pero no logran concretarse como estrategia de cooperación o de colaboración académica. En este sentido, sería pertinente investigar: ¿cuáles son las redes académicas a las que perteneces los CA de las EN?, ¿qué características tienen?, ¿cómo funcionan?, ¿qué producen de manera conjunta?, ¿cómo difunden su producción y qué alcances tiene esa difusión?, entre otros muchos aspectos propios del trabajo colegiado en red.

La última propuesta, pero no menos importante, se vincula con estudios que muestren objetivamente las razones por las que no todas las EN cuentan con CA. Si bien es cierto, existe una gran diversidad en las condiciones institucionales, también es cierto que en ellas encontramos profesores con los rasgos característicos de un docente con perfil deseable, que atiende grupos, realiza tutoría, dirige tesis y gestiona procesos, y entonces... ¿Por qué no hay CA en todas las EN? Quizá sea conveniente escudriñar en aspectos de capacidad y

competitividad académica, indagar sobre aspectos de gestión de capital humano o incluso acerca del síndrome de desgaste emocional profesional.

Durante esta investigación, se ha podido penetrar en el quehacer cotidiano de los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales de Puebla, y con ello, al concluir, se han logrado identificar los significados y las prácticas colegiadas que asumen los integrantes, para la producción y difusión del conocimiento que generan. El acercamiento a las condiciones de trabajo dentro de las instituciones, dejan ver que los formadores de docentes de estos grupos epistémicos, hacen esfuerzos por adquirir una cultura diferente que les está llevando a incursionar en procesos investigativos cada vez más sólidos, para el logro de una transformación real del Normalismo poblano.

Referencias

- Acosta, A. (2006) “Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México. *Revista de la educación superior*, julio-septiembre, año/vol. XXXV (3), No. 139. ANUIES. 81-92
- Acuña, A. (2018). Formación de investigadores educativos en Chiapas: Realidades y falacias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48 (1), 103-142.
- Acuña, A. (2019). Itinerarios de la Formación de Investigadores Educativos en México. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (4), 27-57.
- Aguilera, S., Rueda, A. (2015). Mejora educativa a través de la investigación. Una experiencia de investigación desde las supervisiones de las escuelas normales del estado de Puebla. Ponencia. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua. COMIE.
- Aguirre, G. [Genaro Aguirre Aguilar] (2020) Análisis e interpretación en la investigación cualitativa. Un acercamiento a sus formas y procedimientos. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=yjo5RsVU_3s&t=104s
- Aguirre, G. (2019). La formación en el posgrado en educación. Algunas aproximaciones desde la experiencia docente. En *Formación de profesionales de la educación en el nivel superior. Reflexiones, significaciones, prácticas y perspectivas*. (51-79). Ciudad de México: El Lirio, S.A de C.V.
- Andréu, J. (2018). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. En <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>
- Antúnez. S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *EDUCAR*. (24). 88-110.
- Arbeláez, M. (2014). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) un instrumento para la investigación. *Investigaciones Andina*, 16, 997-1000.
- Archer, N. (2006), “A Classification of Communities of Practice,” en *Encyclopedia of Communities of Practice in Information and Knowledge Management*, Editado por Elayne Coakes y Steve Clark, Hershey, PA: Idea Group
- Arias, F. (2012) *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas. EPISTEME, C.A.
- Arias, F. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F. Trillas.
- Ávalos, A. (2017). Un análisis institucional de las tensiones entre las escuelas normales y las políticas educativas actuales. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí. En <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0328.pdf>
- Bakieva, M. (2011). Colegialidad docente. Una evidencia de Validación de Constructo para el diseño de un instrumento de evaluación. València: Universitat de València.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid. Akai.
- Barraza, L. Guzmán, A. (s/f). El trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes en Durango. en www.comie.org.mx/ponencias/PRE1178922596
- Becher, T. (1992). Las disciplinas y el académico. *Universidad Futura*. 4 (10). UAM-Azcapotzalco.
- Benítez, 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. Ponencia. *1er. Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*. Mérida. CONISEN
- Bertolosso, G. (2019). La importancia de los recursos en los proyectos. julio 20, 2021, de Chembert Sitio web: <https://chembert.com/f/la-importancia-de-los-recursos-en-los-proyectos>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona. Hora, S.A.
- Boeri, M. (2004). *Estados de creencia y conocimiento en Platón*. Chile: Universidad de los Andes
- Buenfil, R.N. (2010), "Uso de la teoría en investigación educativa. El caso de Análisis Político del Discurso", Conferencia en la facultad de ciencias de la educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. en: <http://fcepedagogiauniversitaria.blogspot.mx/2010/06/conferencia-en-la-facultad-de-ciencias.html>.
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación, vol. 7, núm. 2, pp.11-22. en <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf> [Links]
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2 (1), 53-81.
- Cano, M. (2010) La investigación colaborativa: Una experiencia en el desarrollo de un proyecto educativo. *Ciencia Administrativa*. 61-67. <http://www.uv.mx/iiesca/files/2012/12/colaborativa2010-1.pdf>.
- Carabaña, J., Lamo, E. (1978). La teoría Social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*. (78), 159-203.
- Carro, A. (2017). El trabajo colegiado en la investigación: El cuerpo académico Gestión y Políticas Educativas de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Ponencia. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí. COMIE
- Chapa, Ch. M., González G. I, Ovalle P. F., (2012). CASO: La conformación de un cuerpo académico en la Escuela Normal Pablo Livas: el aprendizaje adquirido en la experiencia. Sabinas Hidalgo, Nuevo León. *Primer Congreso Internacional de Educación "Construyendo inéditos viables"*
- Chíquiza, M. (2015), La nueva producción del conocimiento y su relación con la educación media. 2º. *Simposio internacional de posgrados en temas y problemas de investigación en educación. Retos y desafíos en la época de la discriminación y la interculturalidad*. En <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/botonesweb/PONENCIAS%20PARA%20S UBIR/Ch%EDquiza%20Prieto%20Magda%20Pilar%20LA%20NUEVA%20PRO DUCCI%D3N%20DEL%20CONOCIMIENTO%20Y%20SU%20RELACI%D3N %20CON%20LA%20EDUCACI%D3N%20MEDIA.pdf>
- Cisneros, A. (1999). Interaccionismo simbólico, un pragmatismo acrítico en el terreno de los movimientos sociales. *Sociológica*, 14 (41), 104-126 Universidad Autónoma Metropolitana Distrito Federal, México
- COMIE (2011) Estados del conocimiento 2002-2011. En Conferencia dictada, en el marco de los "Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía" de la Universidad Veracruzana. Xalapa, Ver, México.
- Cordero, R. (2017). La formación de investigadores en escuelas normales, una mirada desde COMIE 2013, 2015; y eventos académicos 2015 – 2017. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí. En

- <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1947.pdf>
- Corral, M., Díaz, A., Flores, D. (2020) Construcción de comunidades epistémicas en las escuelas normales. En *ambientes y prácticas educativas que favorecen el aprendizaje y el desarrollo humano* (320-330). México: Galaxia Literaria.
- Corral, Y. (2010) Diseño de cuestionarios para recolección de datos. En <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n36/art08.pdf>
- Cruz P.K (2013a). Cuerpos académicos de la IByCENECH: oportunidad para la formación de investigadores. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, COMIE
- Cruz P. K (2013b). Una experiencia en la integración de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Publicación 10 enero – junio 2013 RIDE
- Cruz, A. (2014). Importancia de la investigación educativa. Consejo de Transformación Educativa. Sitio web: <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/54-importancia-de-la-investigacion-educativa>
- Cruz, R. & Croda, G. (2019). Significaciones sobre la innovación educativa: Una mirada desde los docentes en formación de un programa de maestría en pedagogía. En *Formación de profesionales de la educación en el nivel superior. Reflexiones, significaciones, prácticas y perspectivas*. (81-101). Ciudad de México: El Lirio, S.A de C.V.
- Curiel M. M, (1982) “La educación normal”, en *Historia de la educación pública en México*, coord. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública, 426-462.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudio 1997*. Cuadernos de discusión 16. México: SEP
- Denzin, N.K. (1989) *The Research Act* (3ª. ed.) Englenwood Cliffs. N.J. Prentice-Hall.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28, 119-142. En <file:///C:/Users/lupit/Downloads/60813-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4564456553017-5-10-20180720.pdf>
- Díaz-Bravo, L. & Torruco-García, U, & Martínez-Hernández, M, & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), undefined-undefined.
en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE], (2017) La escuela Normal más grande del mundo. En <https://www.gob.mx/aeefcm/es/articulos/la-escuela-normal-mas-grande-del-mundo?idiom=es>
- DOF (2013) ACUERDO número 712 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente. En <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/efe3ced7-58c6-476c-874a-56678397baa4/a712.pdf>
- Domínguez-Gaona, M., Crhová, J., & Molina-Landeros, R. (2015). La investigación colaborativa: las creencias de los docentes de lenguas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(17), 119-134. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2014.09.001>

- Dosi, G. (1996). "The contribution of economic theory to the understanding of a knowledge-based economy", en David Foray y Bengt Ake Lundvall, *Employment and growth in the knowledge-based economy*, París: OCDE.
- Egg, E.A. (1993). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. México: El Ateneo
- Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos*, XLIV. No. 1, 259-278.
- Elboj, C., Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 3. 91-103.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008) Validez de contenido y Juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 6, 27-36.
- Escudero, M. (2003). *Educación de calidad para todos y entre todos: un debate necesario y una oportunidad que hay que aprovechar*. UNED, Madrid.
- Espinosa, E. (2008), El trabajo colegiado en las Escuelas Normales y la evaluación de sus planes de estudio. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa* (7). 1-14
http://www.uv.mx/cpue/num7/opinion/espinosa_trabajo_colegiado.html
- Esteva, A. (2014) El trabajo colegiado docente: entre lo instituido y lo instituyente. Reflexiones a partir de un estudio de caso. En *La escuela Normal: una mirada desde el otro*. Patricia Ducoing (Coord). IISUE-UNAM, México, pp. 355-388
- Flick, U. (2007). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Madrid Morata
- Forero de Moreno, I. (2009). La sociedad del conocimiento. *Revista Científica General José María Córdova*, 5 (7), 40-44.
en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4762/476248849007>
- Forni, P. (2003) *Las metodologías de George Herbert Mead y Herbert Blumer*. Documento de trabajo. Universidad del Salvador.
- Gaeta, M. (2020). Uso y distribución del conocimiento en investigación educativa. En *Reflexiones sobre investigación educativa en la región centro sur desde sus actores* (73-81). Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Gaeta, M., Ceja, S. (2017). Modos de producción del conocimiento en posgrados de educación de una universidad privada en el estado de Puebla. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, San Luis Potosí. En <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0683.pdf>
- García, A., Ortega, T. (2016). Un estudio de caso: La Escuela Normal ante la Formación de Cuerpos Académicos. Ponencia. V *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Mendoza, Argentina
- Gibbons, Limoges, Nowotny, Schwartzman, Scott, y Trow. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación de las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Gil Antón, M. (2010) Con dinero baila el perro. *Suplemento Educación*. UACM. 20 de febrero.
- Goffman, E. (2007) "*La presentación de la persona en la vida cotidiana*" (3ª reimp.) Buenos Aires: Amorrortu.
- González, N., Zepeda, M., Gutiérrez, D. & Pireta, C. (2007) *La investigación educativa en el hacer docente*. Laurus 13 (23), 279-309
- Gutiérrez, N. (2014). Producción de conocimiento y formación de investigadores. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*. (43), 1-16.

- Guzmán, T. (2016). Producción de conocimiento de los académicos y las académicas en los cuerpos académicos en las universidades públicas estatales. Una mirada con perspectiva de género. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades*, Sociotam, 26. (2), 91-108.
- Hargreaves (2018). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, P. (2001). La producción del conocimiento científico como base para determinar perfiles de usuarios. *Investigación Bibliotecológica*. 15 (30). 29-64
- Hurtado, P (2002). “Una mirada, una escuela, una profesión: Historia de las escuelas Normales 1921-1984”, en *Diccionario de historia de la educación en México*, coord. Luz Elena Galván, México: CONACyT-CIESAS.
- Instituto Jaime Torres Bodet [IJTB], (2013) *Manual de Organización*. Cuautlancingo. SEP.
- Jiménez, S. (2018). RECREA en Educación Superior. 17/09/2021, de *Revista Educarnos* Sitio web: <https://revistaeducarnos.com/recrea-en-educacion-superior/>
- Latapí, P. (2003). Algunas reflexiones sobre el desarrollo de la investigación educativa. El potencial de las Universidades Pedagógicas y las Escuelas Normales en El campo de la investigación Educativa. Colección *La Investigación Educativa en México 1992-2002*. México. COMIE p 669-672.
- Laufer, M. (2008). La difusión del conocimiento. *Interciencia*, 33(11), 786. Recuperado en 18 de mayo de 2021, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442008001100002&lng=es&tlng=es.
- León, A. (2005). El trabajo colegiado en las escuelas de Educación básica. Una aproximación desde la perspectiva de la gestión y la formación continua de los docentes. *EDUCARE*. (2)
- Lobato, O. y De la Garza, E. (2009) La organización del cuerpo académico: Las premisas de Decisión, Colegialidad y Respuesta Grupal. Documento de trabajo.
- López G., Amparam, Ch. (2000). “El enfoque dramático de Erving Goffman”. *Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*. Vol. 2. En línea: <http://sociologia.uccentral.cl/wp-content/uploads/2016/08/Goffmanm-Enfoque-dramaturgico.pdf>
- López, M. (2008). Redes de apoyo para promover la inclusión educativa: Una revisión de algunos equipos y recursos. *REICE*. 6 (2). p 200-211
- López, C.Y., González, F. J., Martínez, R.J. (2017). La investigación educativa en las Escuelas Normales de San Luis Potosí: diagnóstico y alternativas para su fortalecimiento. Ponencia. *1er Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal*. Mérida. CONISEN
- López, E. (2017) La producción del conocimiento, un diagnóstico del Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. SLP. COMIE.
- López-Leyva. S. (2010) Cuerpos Académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXIX (3), No. 155. Julio-septiembre, 7-26.
- López-Leyva, S., Alvarado-Borrego, A. & Mungaray-Moctezuma, A (2018). La difusión de la ciencia en México a través de artículos científicos. Condiciones y contextos. *Revista de la Educación Superior*, 47, 157-176.
- Loza, M. (2013). Análisis de experiencias de conformación de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales de México durante el período 2009-2012. En *Escribir desde el Aula*. pp. 97-117. Puebla. BUAP.

- Loza, M., López, G.I., Merino, L.C. (2017). Evaluación del desarrollo de los Cuerpos Académicos de una Escuela Normal en el estado de Puebla: retos hacia la consolidación. Ponencia. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí. COMIE
- Loza, M., Merino, C. & Ceja, S. (2019). La producción del conocimiento en las Escuelas Normales de México: una mirada desde el CONISEN. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, Gro. En <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2386.pdf>
- Lugo, E. (1999). Los desafíos de la UAEM, para transitar a una institución colegiada. Ponencia. *Congreso Retos y expectativas de la educación Superior*. http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/CONGRESO%203/Mesa%204/Mesa4_26.pdf
- Maldonado, A. (2005). "Comunidades epistémicas: una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas en educación superior en México", en *Revista de la Educación Superior*, núm. 134, abril-junio 2005, México, ANUIES
- Martínez, D. & Gamboa, F. (2012). Los modelos de producción de conocimiento y aprendizaje 2.0: factores determinantes para la innovación. *XVII Congreso internacional de Contaduría Administración e Informática*. México, D.F. UNAM. En http://fcaenlinea.unam.mx/anexos/1141/1141_u5_act4.pdf
- Martínez, G. (2015) La colegialidad es un principio de la organización académica vigente en la práctica cotidiana del CCH. Pero, ¿su operatividad es cotidiana? *Nuevos cuadernos el Colegio*. UNAM, (5), 15-35. http://memoria.cch.unam.mx/tmp/pdf/16/NCC_No5_ene-mar_2015_1559167686.pdf
- Martínez, M. (2012) *La investigación cualitativa etnográfica en Educación*. México. Trillas
- Martínez, M. (2014) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México. Trillas
- Medrano, V., Ángeles M.E., Morales, H.M. (2017) *La Educación Normal en México. Elementos para su análisis*. México. INNE.
- Méndez, I. (2018). La teoría biológica del conocimiento como puente de articulación entre las ciencias naturales y sociales. *Humanidades Médicas*, 18(2), 176 - 194. Recuperado de <http://humanidadesmedicas.sld.cu/index.php/hm/article/view/1232>
- Menéndez, L. (1994) El amanecer de la pedagogía en el acontecer universitario. Conferencia dictada, en el marco de los "Festejos del 40 aniversario de la Facultad de Pedagogía" de la Universidad Veracruzana, Xalapa, Estado de Veracruz, México, mayo 1994. (Transcripción del audio-video: Zaira Navarrete y Jorge Chacón)
- Minakata, A. (2009) Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción. *Sinéctica [online]*. V.32, pp. 1-21
- Montero, L. (2011) El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, Madrid, V. 16, p. 69-88
- Morelli, N. (2000). Trabajo en equipo. En <https://issuu.com/omarramosb/docs/omarramosb.blogspot.com>
- Moreno Olivos, T. (2006). La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. *Perfiles educativos*, 28(112), 98-130.
- Muñoz, L. [Angie Lorena Muñoz] (2017) Análisis de datos cualitativos 1 [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=VioGdm9WhTg>
- Murcia, N., Vargas, D. & Jaramillo, D. (2011) Educación y gestión del conocimiento: Un reto generativo desde los imaginarios sociales. *Pedagogía y Saberes*. (35) pp 99-114
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre, pp. 17-34

- Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport S., Thoilliez, B. (2017) *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. La Rioja. UNIR.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350. Sep-Dic, 203-218.
- Núñez, D. (2018): "El interaccionismo simbólico y sus aportes a la teoría social contemporánea", *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (febrero 2018). En línea:
[//www.eumed.net/2/rev/cccss/2018/02/interaccionismo-simbolico.html](http://www.eumed.net/2/rev/cccss/2018/02/interaccionismo-simbolico.html)
[//hdl.handle.net/20.500.11763/cccss1802interaccionismo-simbolico](http://hdl.handle.net/20.500.11763/cccss1802interaccionismo-simbolico)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Informe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>.
- Ortega, C., Hernández, A. (2016). La conformación del Cuerpo Académico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 6, julio-diciembre, pp. 295-303 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México
- Ortiz, C., Madrueño, J., Ortiz, J. (2017) La investigación educativa en las Escuelas Normales: contrastes y avances. Ponencia. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí. COMIE.
- Osorio, A. (2011). Problemáticas educativas, docentes investigadores y política pública educativa de Bogotá. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- O'Sullivan, M. (2007). Creating and sustaining communities of practice among physical education professionals. *New Zealand Physical Educator*, 40 (1), 10-19.
- Palacios, P.A., (2013). La formación de profesores investigadores en las Escuelas Normales Públicas: Caso Colima. *CERTUS. Revista electrónica de posgrado e investigación*. Universidad Autónoma de Guadalajara. file:///C:/Users/DR%20GLOZ/Documents/DOCTORADO/COLEGIALIDAD/cuerpos%20academicos_estado%20del%20arte/formacion%20de%20investigadores%20en%20las%20EN%20en%20colima_palacios_revista%20Certus.html
- Parsons, W. (2007). *Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de las políticas públicas*. México: FLACSO.
- Pascuali, A. (1990), *Comprender la comunicación*. 4ª. ed., Caracas, Monte Ávila.
- Pérez, C. (2013). La producción del conocimiento. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 10 (1), 21-30
- Pérez, G. (1994) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Muralla
- Pérez, J., Bringas, M., Pérez, A. (2013). Investigación: trampa mortal para los docentes normalistas. (el caso del estado de Puebla). Ponencia. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato. COMIE
- Pérez, L., Moreno, M., De la Cruz, G. (2017). Formando Cuerpos Académicos en una Escuela Normal, aprendizaje institucional. (problemática encontrada y estrategia metodológica para superarla). Ponencia. *1er. Congreso de Investigación Sobre Educación Normal*. Mérida. CONISEN.
- Perlo, C. (2006). Aportes del interaccionismo simbólico a las teorías de la organización. *Invenio*, 9 (16), 89-107.
- Ponce, V., Campos, C., & Fernández, M. (2013). El trabajo Colegiado en la Escuela Normal de Jalisco. *XII Congreso Mexicano de Investigación Educativa*. Guanajuato, México.

- Quintero, C., Romero, M. (2017). El Colegiado Docente en la Formación de Profesores. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 7(13) 34-46
- Rayas, J. (2011) La colegialidad en los procesos de formación permanente de los profesores de educación primaria. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE 2011. México, D.F. México
- Real Academia Española [RAE], (2020). Diccionario. En <https://dle.rae.es/conocer?m=form>
- REDMIIE (2009). La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura. Diagnóstico de la producción Educativa en Jalisco. *REDMIIE*.
- REDIREC (2016). *Acta constitutiva*. Tlaxcala, Tlax.
- Reyes, R. y Zúñiga, R.M. (1994). Diagnóstico del Subsistema de Formación Inicial. México. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C
- Reyes, V.M., Flores, T. M. Navarrete, M. J. (2017). Investigación y gestión del conocimiento. Caso: Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila. Ponencia. XIV Congreso Nacional de Investigación educativa. San Luis Potosí. COMIE
- Reynaga, S. Farfán, P. (2004). Redes Académicas...Potencialidades Académicas. Ponencia: *Cuarto Congreso Nacional y Tercero internacional "Retos y Expectativas de la Universidad"*. Universidad Autónoma de Coahuila. http://www.anuies.mx/redes_colaboración/archivos/publicaciones/1012161230Reynaga_Obregon_y_Farfan_Flores_Redес_Academicas.pdf
- Ricoy, L. C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), undefined-undefined.
en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1171/117117257002>
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Rizo, M. (2006). La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica. Breve exploración teórica. *Análisis*. 33 pp 45-62
- Roa-Mendoza, C. (2016). Investigación en modo 3: Una alternativa para la articulación investigación e intervención en educación superior. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 14 (2). Disponible
en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1053/105346890001>
- Rodríguez, P.A. (s/f) Interaccionismo simbólico según Blumer, Mead, Goffman y Weber. En <https://www.lifeder.com/interaccionismo-simbolico/>
- Rojas, S. R. (2015). Aspectos teóricos sobre el proceso de formación de investigadores sociales. En: L. Abero, ed. *Investigación educativa*. Abriendo puertas al conocimiento. Montevideo. GLACSO.
- Romero, I. y Ramírez, S. (2006). Trabajo colegiado en una escuela normal. Una valoración de las prácticas de los profesores en las academias. *Revista de la Red de Posgrados en Educación*, 4, pp. 60-70.
- Rueda, M. (2003). La investigación Educativa en México. <http://www.comie.org.mx/v1/sitio/portal.php?sec=SC03&sub=SBB&opc=OPC01>
- Ruiz, L. (2009). El trabajo colegiado en la construcción de la transformación socioeducativa. En *Generación*. recuperado en: <http://www.generacion.com/usuarios/1024/trabajo-colegiado-construcción-transformacion-socioeducativa>
- Salmerón, N. (2018). La investigación, un reto para los cuerpos académicos en las escuelas normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 10, 1-12. En <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/750/1063>
- Sánchez, A. (2017). Investigación y posgrado en las Escuelas Normales. Ponencia. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí. COMIE
- Sánchez, M. y Escamilla, J. (2018) Perspectivas de la innovación educativa en Universidades de México. CDMX. *Imagia*.

- Santillán, M. (2012). *La formación Docente en México* (México: DGESPE-SEP) en <http://www.oecd.org/edu/school/43765204>
- Sañudo, L (2014). Hacia un modelo de gestión del conocimiento educativo para instituciones de educación superior y centros de investigación. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires.
- Sañudo, L. (2009). La producción de conocimiento científico educativo desde la perspectiva de la cultura. Borrador para discusión. *REDMIE*.
- Sañudo, L. (2010). La producción y uso del conocimiento educativo. *Congreso Iberoamericano de educación*. Buenos Aires. http://www.adeepa.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EIC/R0896_Sanudo.pdf
- Sañudo, L. (2016). Modos de producción del conocimiento en los programas de posgrado y de formación inicial en educación. El caso de la investigación educativa. *XIV congreso Nacional de Investigación Educativa*. SLP. Congreso COMIE
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (1997). *Plan de estudios. Licenciatura en Educación Primaria*. México. SEP
- SEP, (1998). Propuesta para el desarrollo del Trabajo Colegiado en las Escuelas Normales. Documento de trabajo. *Biblioteca del Normalista*. México. SEP.
- SEP. (2003). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales* (Elementos para la reflexión y el análisis). México, D.F. SEP.
- SEP (2012a) *Historia de la SEP*. Creación de la Secretaría de Educación Pública, México: SEP, http://www.sep.gob.mx/web/sep1/sep1_Historia_de_la_SEP#.Ucof1Tvrw28
- SEP (2012b). *Plan de estudios 2012. Licenciatura en Educación Primaria*. México. SEP
- SEP (2016). *Guía Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales* (PACTEN) 2016-2017. México: DGESPE-SES-SEP. en <http://www.dgespe.sep.gob.mx/web/public/guiapacten/Gui%CC%81a%20PACTEN%202016%20y%202017.pdf>
- SEP (2017) *BINE. Histórico de información*. En http://www.bine.mx/?page_id=3944
- SEP (2018a). *Cuerpos académicos reconocidos por el PRODEP*. En <https://promep.sep.gob.mx/ca1/>
- SEP (2018b). *Programa para el mejoramiento profesional docente de tipo superior*. CDMX. <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>
- SEP (2018c). Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN). en <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>
- SEP (2019) Sistema de información básica de la Educación Normal (SIBEN) en https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- SEP (2020). *Cuerpos académico reconocidos por el PRODEP*. En <http://promep.sep.gob.mx/CA1/>
- Segura, D. (2017) Gestión del conocimiento y formación docente. En L. Sañudo (Coord.) *Modos de producción del conocimiento en los programas de posgrado y de formación inicial en educación. El caso de la investigación educativa* (pp. 20-29). *XVI Congreso Nacional e Investigación Educativa*. SLP. COMIE.
- Schütz, A., Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. New York: Amorrorru/editores.
- Siqueiros, M., Vera, J (2020). Caracterización de CA de Escuelas Normales. En *Revista de Investigación Educativa*. 31. 71-96
- Stake, R (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.

- Suárez, L., Luna, V., Torres, J., Ortega, P. (2016). *Relaciones entre investigación e innovación educativa: las concepciones de los agentes del cambio*. 17 oct 2021, de Instituto Politécnico Nacional Sitio web: https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/3926/1/10ocongreso_12.pdf
- Suarez, T. y López-Canto (2006). Los Cuerpos Académicos en la Organización de las Universidades Públicas Mexicanas. *Ingenierías*. 9 (31). p.p 52-58.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós
- Trujillo, C. & Sánchez G. (2019) ¿Investigar desde las Escuelas de Educación Normal? XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE 2019. Acapulco, Gro. México.
- Vargas, X. (2015). *Cómo hacer investigación cualitativa en 58 pasos*. Zapopan. México. ETXETA.
- Vences, A. (2017). La consolidación de los cuerpos académicos. Un análisis de los factores que intervienen en su evolución. Ponencia. XIV Congreso Nacional de Investigación educativa. SLP. México. COMIE.
- Yáñez, Q. A., Mungarro, M. J. y Figueroa L. H. (2014). Los cuerpos académicos de las Escuelas Normales, entre la extinción y la consolidación. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1). en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Zamora, I. (2018). Comunidades epistémicas en la solución de problemas ambientales. Tendencias en la recuperación de ríos urbanos. *Espiral (Guadalajara)*, 25(71), 115-154. <https://doi.org/10.32870/espisal.v25i71.6106>

Anexos

Anexo 1

Guía de entrevista para docentes integrantes de CA

Notificación: La presente entrevista tiene como finalidad determinar las características de la producción y difusión del conocimiento generado en los CA de las EN del estado de Puebla con una mirada desde la colegialidad, por lo que solicitamos su colaboración para participar dando respuesta a las siguientes preguntas. Hacemos de su conocimiento que los datos obtenidos serán utilizados sólo para los fines de investigación y serán publicados sin mencionar de manera específica la fuente de la que fueron obtenidos. Agradecemos su colaboración.

Datos generales del CA		¿Cuál es el nombre, clave y grado de consolidación del CA?
		¿En qué fecha se obtuvo el reconocimiento ante el PRODEP?
		¿Cuántos integrantes conforman el CA?
		¿Cuáles son las Líneas de investigación que cultivan en el CA?
Categorías	Subcategorías	Preguntas
Producción del conocimiento	Significados	1. ¿Qué significa para usted realizar investigación educativa?
	Aspectos Metodológicos	2. ¿Cuáles son los principales problemas sobre los que se investiga?
		3. ¿Cuáles son los principales objetos de investigación en los que se centran?
		4. ¿Cuáles son los criterios o mecanismos que siguen para realizar los proyectos de investigación?
		5. ¿Cómo es el proceso para el desarrollo de la investigación que realizan?
	Contribución a la innovación	6. ¿Qué es lo que produce el CA?
		7. ¿La producción de la investigación es innovadora? ¿Por qué?
Difusión del conocimiento	Dinámica	8. Desde su punto de vista ¿A quién corresponde difundir los resultados de las investigaciones?
		9. ¿Cuál es la dinámica que tienen para la difusión del conocimiento generado al interior del CA?
	Alcances	10. ¿Qué alcance tiene la difusión de sus producciones?
		11. ¿De qué manera usan la tecnología de información y comunicación en los procesos investigativos y de difusión?
		12. ¿Cuáles son las principales limitaciones para la difusión del conocimiento?
Colegialidad	Significados	13. ¿Qué significa para usted pertenecer a un CA?
	Estructura y organización para el trabajo colegiado (trabajo colaborativo, Trabajo en equipo, Trabajo en red)	14. ¿Con qué frecuencia se reúnen los integrantes del CA?
		15. ¿Qué actividades realizan cuando se reúnen y qué evidencias hay de ello?
		16. ¿De qué forma toman decisiones?
		17. ¿Cuáles son las principales tensiones o conflictos que se presentan al trabajar en el CA?
		18. ¿De qué manera dirimen sus desacuerdos?
		19. ¿Considera que al interior del CA al que pertenece se realiza un trabajo colaborativo? ¿Por qué?
		20. En caso afirmativo: ¿Con qué habilidades cuentan para el trabajo colaborativo?
		21. ¿Cuáles son los perfiles de los docentes que permiten la complementariedad en el trabajo del CA?
		22. ¿Qué características tiene la comunicación interna entre los integrantes el CA?
		23. ¿Como se manifiesta la confianza entre los docentes al interior del CA?
		24. ¿De qué manera se identifica el compromiso de los miembros del CA?
		25. ¿Participan en redes académicas?, En caso de participar en alguna:
		26. ¿En qué tipo de red participan? (Colaboración, Cooperación)
		27. ¿Cuál es el campo desde el cual se generan las investigaciones en la red?
		28. ¿Cuál son las temáticas y las producciones en común del trabajo en red?

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 2

Guía de entrevista para directivos de Escuelas Normales

Notificación: La presente entrevista tiene como finalidad determinar las características de la producción y difusión del conocimiento generado en los CA de las ENP del estado de Puebla con una mirada desde la colegialidad, por lo que solicitamos su colaboración para participar dando respuesta a las siguientes preguntas. Hacemos de su conocimiento que los datos obtenidos serán utilizados sólo para los fines de investigación y serán publicados sin mencionar de manera específica la fuente de la que fueron obtenidos. Agradecemos su colaboración.

Datos generales de la Escuela Normal		¿Cuál es el nombre y clave del centro de trabajo?
		¿Cuántos y cuáles son los programas educativos que atiende la Escuela Normal?
		Nombre y cargo del directivo que proporciona la información
Categorías	Subcategorías	Preguntas
Producción del conocimiento	Significados	1. ¿Qué significa para la EN contar con CAs?
	Aspectos Metodológicos	2. ¿Cuántos CA hay en la EN con registro ante el PRODEP?
		3. ¿Cuántos profesores integran los CA de la EN?
		4. ¿Cuántos profesores se encuentran inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores, qué nivel ostentan y cuántos de ellos pertenecen a algún CA?
		5. ¿Cuántos profesores cuentan con reconocimiento de perfil deseable registrados ante el PRODEP?
		6. ¿Cuántos profesores en la institución colaboran con los integrantes de los CA?
		7. ¿Qué tipo de investigación educativa se realiza en la Institución?
Difusión del conocimiento	Dinámica	Contribución a la innovación
		8. ¿Quién difunde los resultados de las investigaciones de los CA?
		9. ¿Cuál es la dinámica que tienen para la difusión del conocimiento generado al interior de los CA?
	Alcances	10. ¿De qué forma se realiza la vinculación entre las áreas sustantivas de Docencia, investigación y Extensión educativa y difusión de la cultura?
		11. ¿Qué alcance tiene la difusión de las producciones de los CA?
		12. ¿Qué tipo de actividades se realizan en la Escuela Normal para difundir el conocimiento que se produce al interior de los CA?
Colegialidad	Significados	13. ¿Cuáles son las principales limitaciones para la difusión del conocimiento?
		14. ¿De qué manera se distribuye la carga horaria de los integrantes de CA para la realización de la investigación educativa?
		15. ¿Cuáles son los espacios y recursos para favorecer la investigación educativa en la EN? (aulas, salas de juntas, auditorios, cubículos, equipos de cómputo, etc.
Condiciones institucionales para la investigación	Planeación y organización institucional	16. ¿Qué documentos rigen el área sustantiva de investigación en la EN?
		17. ¿Quién o quiénes son las personas responsables de aplicar la normatividad para la investigación educativa en la EN?
		18. ¿Cuáles son las principales funciones del área de investigación?
		19. ¿Cuáles son las principales limitaciones que existen en su institución para el apoyo al desarrollo de los CA?
	Recursos para la investigación	20. ¿Cuáles son las fuentes de financiamiento para la producción y difusión de los CA en la EN?
		21. ¿En la EN hay asignación de recursos financieros propios para la investigación educativa? En caso afirmativo...
		22. ¿Cuáles son los criterios para asignar esos recursos financieros?

Fuente. Elaboración Propia

Anexo 3

Ejemplo de transcripción y codificación en el análisis categórico de los resultados

	32	ENT: ¿Participan en alguna red académica?
Colegialidad/trabajo en red	33	PD1: si, eh, actualmente estamos participando algunos miembros del cuerpo académico en redes,
	34	una de ellas es REDIREC, y que bueno es una red regional, mmmmmmm.
	35	ETN: ¿es de colaboración, de cooperación o de interés?
Colegialidad/colaboración	36	PD1: mmmm, pues es...de colaboración
	37	ETN: ¿en alguna otra red?
	38	PD1: Si, también pertenecemos ... y eso es un poquito más reciente, a la red RECREA, en la que
Colegialidad/colaboración	39	también bueno es una red de colaboración y sin embargo la diferencia entre estas dos redes es que
	40	la primera que mencioné es más como de escuelas normales y en la RECREA ya es con otras
	41	instituciones como la BUAP.
	42	ENT: ¿universidades Entonces?
	43	PD1: sí
	44	ENT: ¿Y cuál es la temática en común con estas redes?
	45	PD1: eh...bueno en este caso... en ambas tiene que ver cómo las líneas, la línea general de
	46	investigación que nosotros estamos manejando, que sería en desarrollo de competencias docentes

Anexo 4

Cuadro de triple entrada para la verificación en el análisis de resultados (formato).

Título de la investigación: <i>Cuerpos Académicos y Colegialidad: la producción y difusión del conocimiento en las Escuelas Normales de Puebla</i>		
	Preguntas de investigación	Objetivos de investigación
General	¿Cómo contribuye la colegialidad para la producción y la difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla?	Analizar la contribución de la colegialidad para la producción y difusión del conocimiento en los Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales Públicas del Estado de Puebla.
Específicas	1) ¿Cuáles son las prácticas que los integrantes de los CA asumen para la producción del conocimiento que generan? 2) ¿Qué estrategias definen los CA para la difusión del conocimiento que producen? 3) ¿Qué aspectos de la colegialidad inciden en la producción y difusión del conocimiento en los CA? 4) ¿Cuáles son las condiciones institucionales que favorecen la colegialidad de los CA, la producción y la difusión del conocimiento que se genera en la EN?	1) Identificar las prácticas de los integrantes de los CA para la producción del conocimiento que generan 2) Identificar las estrategias que definen los CA para la difusión del conocimiento que producen. 3) Distinguir los principales aspectos de la colegialidad que inciden en la producción y difusión del conocimiento en los CA. 4) Determinar las condiciones institucionales que favorecen la colegialidad de los CA, y la producción y la difusión del conocimiento que se genera en la EN.

Categorías y subcategorías	Fuentes Instrumentos	Docentes integrantes de CA	Directivos institucionales	Revisión de literatura
		Entrevista	Entrevista	Análisis de documento (señalar páginas)
Producción del conocimiento	Aspectos metodológicos			
	Contribución a la innovación			
Difusión del conocimiento	Dinámica			
	Alcances			
Colegialidad	Estructura y Organización			
	Trabajo Colegiado			
Condiciones institucionales para la investigación	Planeación y organización			
	Recursos para la investigación			

Anexo 5*Carta de consentimiento informado para participar en investigación educativa*

Yo _____, profesor(a) de la Escuela Normal _____, de manera voluntaria y desinteresada acepto participar como sujeto de estudio en la investigación denominada *Cuerpos Académicos y Colegialidad: Producción y difusión del conocimiento en las Escuelas Normales del estado del Puebla*, luego de haber conocido y comprendido en su totalidad, la información sobre dicho proyecto, en el entendido de que:

- Mi participación no repercutirá en mis actividades, mis evaluaciones docentes y en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Mi voz puede ser grabada y mi discurso puede ser transcrito para fines de difusión.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos como producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- Puedo retirarme del proyecto en cualquier momento si lo considero conveniente a mis intereses.

Lugar y Fecha

Nombre y Firma del Participante

Nombre y Firma del Informante para fines de consentimiento