

Caracterización de cuerpos académicos de escuela normales

Characterization of Academic Bodies of Normal Schools

María Guadalupe Siqueiros Quintana^a
José Ángel Vera Noriega^b

Recibido: 7 de noviembre de 2019
Aceptado: 15 de septiembre de 2020

Resumen: A una década de la implementación del PRODEP en las escuelas normales (2009-2019), se han formado 215 cuerpos académicos. El objetivo de este estudio es caracterizar a estas agrupaciones en términos de su ubicación y composición. Los supuestos teóricos en los que se basa son derivados de la sociología de las organizaciones (Krieger, 2001) y el comportamiento organizacional (Robbins & Rodge, 2009). Se trata de un estudio basado en la revisión documental, con alcance descriptivo. Los resultados revelan 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).

Palabras clave: cuerpos académicos; escuelas normales; comportamiento organizacional; composición de grupo.

^aDocente en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” ✉ enesmarilu@gmail.com || ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9497-1382>.

^bProfesor Investigador Titular del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (Doctorado en Desarrollo Regional) y de la Universidad de Sonora (Doctorado en Innovación Educativa). ✉ jose.vera@unison.mx || ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431>

Abstract: A decade after the implementation of PRODEP in normal schools (2009-2019), 215 academic bodies have been formed. The objective of this study is to characterize these groups in terms of their location and composition. The theoretical assumptions on which it is based are derived from the sociology of organizations (Krieger, 2001) and organizational behavior (Robbins & Rodge, 2009). It is a study based on documentary review, with descriptive scope. The results reveal that many of these groups are located in the South-Central region, mainly in the State of Mexico. It is made up of three to five members with a higher percentage of women. However, there is a relative tendency to be a male leader in groups formed by 50% of each sex. These variables are described for the academic bodies in consolidation (CAEC) and consolidated (CAC).

Key words: academic bodies; normal schools; organizational behavior; group composition.

Introducción

Una de las formas de realizar investigación para generar y aportar conocimiento es a través de la interacción con otros (Gibbons et al., 1997; Pérez, Sánchez & García, 2016). En este sentido, Wuchty, Jones y Uzzi (2007), al revisar las autorías de la producción científica, encontraron que existe una tendencia a lo colectivo. Ante esto, los grupos de investigación se han convertido en un actor y un objeto de estudio (Sime, 2017) de interés para la comunidad científica y los tomadores de decisiones.

Uno de los factores que ha desempeñado un papel importante en la conformación de estas agrupaciones destinadas a la investigación es la política educativa (De Garay, 2009; Pérez et al., 2016). En México, desde finales del siglo pasado se han puesto en marcha programas dirigidos a las Instituciones de Educación Superior (IES) para que promuevan el desarrollo científico a través del apoyo a la investigación para quienes generen y apliquen conocimiento de manera individual y colectiva. No obstante, la participación de las escuelas normales en estos programas ha sido a partir de principios del siglo XXI (Galván, Ramírez & Soto, 2017).

El interés de este artículo es presentar un panorama de los grupos de investigación que se han conformado en las escuelas normales. El objetivo general es caracterizar a los cuerpos académicos (CA) de escuelas normales en términos de su ubicación (regional, estatal e institucional) y composición (número de integrantes, porcentaje de mujeres y sexo del líder). La pregunta central de este estudio es ¿cuáles son las características principales de los CA de las escuelas normales del país (conformados en el periodo 2009-2019)?

El documento se estructura en cinco partes. La primera plantea el contexto de esta investigación relacionado con la política de investigación de los CA en educación superior y se especifica sobre este tipo de agrupaciones en los subsistemas de la

educación superior, especialmente se describen las características particulares de las escuelas normales y de su personal académico. La segunda establece los supuestos teóricos que reconocen a los grupos dentro de un contexto organizacional y que tienen una composición determinada por la cantidad de integrantes y su diversidad. La tercera presenta las orientaciones metodológicas que guiaron el desarrollo de este estudio. La cuarta describe los resultados en dos subapartados: ubicación y composición de los CA de las escuelas normales. Por último, la quinta parte discute y concluye los hallazgos más relevantes e identifica brechas para investigaciones futuras.

1 Los cuerpos académicos como política de investigación en la educación superior

Con base en sugerencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y en un análisis de las condiciones de los profesores en la educación superior, se consideró necesario crear, en 1996, un programa de profesionalización docente para que desarrollen capacidades de investigación-docencia como característica esencial de la educación superior (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019a). De este modo, surgió el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), actualmente “PRODEP del tipo Superior”, que está destinado a las IES de México.

El objetivo de este programa, además de fortalecer la investigación en la vertiente individual, también es promover que los profesores “se articulen y consoliden en CA y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno” (SEP, 2019a, p. 28). El fin último es mejorar la formación de estudiantes en educación superior, mediante “la sólida formación académica del profesorado y su articulación en CA comprometidos con sus instituciones y articulados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación del conocimiento” (Gil, 2000, p. 3).

Un cuerpo académico (CA) es un grupo de Profesores de Tiempo Completo (PTC) que comparten objetivos y metas académicas, articuladas con una o varias Líneas de Generación o Aplicación del Conocimiento (LGAC) en temas disciplinares o multidisciplinarios, y además atienden los programas educativos afines a su especialidad (SEP, 2019a).

El registro de un CA en el PRODEP se realiza anualmente y establece tres grados de consolidación: en formación (CAEF), en consolidación (CAEC) y consolidado (CAC). Los criterios que se consideran para cada nivel de consolidación son diferentes. Para las escuelas normales existen criterios complementarios específicos

que tienen que ver con el perfil deseable, el posgrado de sus integrantes y los productos que construyen en colaboración (SEP, 2019a).

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

Posiblemente, mediante este programa, se ha generado un proceso de cambio que promueve nuevos retos a las universidades para responder a las exigencias de producción de conocimiento a través de la investigación en CA desde sus diferentes condiciones particulares como IES (Pérez et al., 2016). Sin embargo, autores como Acosta (2006), Gil (2006) y Silva y Castro (2014) cuestionan el hecho de suponer que los CA registrados en PRODEP son los que existen realmente; de esta manera, se podría presumir que las cuestiones burocráticas se suelen imponer a la realidad o la práctica de los académicos.

1.1 Los subsistemas de educación superior en México y sus cuerpos académicos

La educación superior en México presenta una variedad de subsistemas con estructuras y organizaciones diferentes, que representan una desproporcionalidad y desigualdad de condiciones entre ellas (Edel, Ferra & De Vries, 2018). Por lo tanto, es de esperarse que, al implementar y poner en práctica políticas públicas que se destinan de manera general a las IES, se genere una diversidad de resultados.

Hasta el 2016, era de 730 el total de IES que participaban en el PRODEP (ver Tabla 1), las cuales se clasifican en nueve subsistemas de educación superior. En el caso de las escuelas normales, estas empezaron a participar a partir de 2009 (más adelante se expresan las razones de esta participación tardía), con 35 cuerpos académicos en 23 escuelas ubicadas en 13 entidades federativas (Galván et al., 2017).

Tabla 1. Subsistemas e instituciones participantes de PRODEP

Subsistema	Número de instituciones de educación superior por año							
	1996	2002	2008	2009	2010	2012	2014	2016
Universidades Públicas Estatales (UPE)	34	34	34	34	34	34	34	34
UPE de Apoyo Solidario	5	13	16	18	19	19	22	23
IES Federales			6	8	7	7	7	8
Universidades Politécnicas		1	16	23	30	43	49	55
Universidades Tecnológicas		22	60	60	60	77	102	107
Institutos Tecnológicos Federales			110	110	110	130	132	132
Escuelas Normales				257	250	250	255	260
Institutos Tecnológicos Descentralizados					49	77	86	103
Universidades Interculturales					9	8	8	8
Total	39	70	242	510	568	645	695	730

Fuente: Tomada de la página de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU, s. f.) <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.Htm?tab=>.

En términos generales, según la SEP (2019b)¹, existe un total de 6,106 cuerpos académicos en todos los subsistemas de educación superior en las diferentes áreas de conocimiento. De estos, 63% se encuentra en las Universidades Públicas Estatales (UPE), mientras que solo 4% se localiza en las escuelas normales y 7% en los Institutos Tecnológicos Federales. Estos últimos empezaron a participar en el PRODEP un año antes que las escuelas normales.

La totalidad de CA que se distribuyen en los diferentes subsistemas, se inscriben en seis áreas del conocimiento que el mismo programa establece: Agropecuarias; Sociales y administrativas; Salud; Ingeniería y tecnología; Naturales y exactas; y Educación, humanidades y artes. Según los datos de la SEP (2019b), 15.8% del total de estas agrupaciones inscriben sus LGAC en el área de la Educación, humanidades y artes.

De todos los cuerpos dedicados a esta área, las escuelas normales ocupan el segundo lugar, seguido por las UPE. De un total de 967 CA en esta área, 73.2% pertenece a las universidades públicas y afines, mientras que 22.4% es de escuelas normales (SEP, 2019b). Por lo tanto, una considerable parte de la investigación educativa que se realiza por CA del país se desarrolla en estos dos subsistemas.

Estas son algunas cifras que indican la situación en cuanto a la cantidad de subsistemas que participan, las áreas de conocimiento que desarrollan y el

¹ Consulta de la página de PRODEP (<https://promep.sep.gob.mx/ca1/>) el mes de septiembre de 2019.

porcentaje estos grupos por subsistemas. Los datos presentados brindan un panorama general de los CA registrados en el PRODEP. Sin embargo, es necesario profundizar en la composición y caracterización de estas agrupaciones para conocer y tener una visión más cercana en cada subsistema. En este caso, el interés se enfoca en las escuelas normales.

Como se ha mencionado, las UPE empezaron a recorrer este camino de avances, dificultades y logros en la conformación de CA desde 1996 para realizar investigación colegiada desde sus propias condiciones; en cambio, las escuelas normales tienen ciertas características que las colocan en una situación de desventaja al concursar por apoyos junto con las demás IES.

Tal parece que, ante estas características, las normales y otros subsistemas están representando el efecto Mateo propuesto por Merton (1968), quien plantea la ventaja acumulativa para aquellos que logran iniciar su productividad en épocas tempranas, además de la existencia de una estratificación que se basa fundamentalmente en el prestigio. Las instituciones financiadoras estipulan sus políticas de atender a la productividad, el prestigio del grupo y la disponibilidad de la infraestructura, lo cual, según Arechavala y Díaz (1996), condena a los estratos más bajos y a las etapas iniciales, en este caso las escuelas normales, a enfrentarse a barreras con dificultades extraordinarias a romper.

1.2 Características particulares de las escuelas normales como IES

Las escuelas normales son consideradas como parte del sistema de educación superior y como instituciones formadoras de docente. De acuerdo con Ferra y Edel (2017), el subsistema de normales se ha visto implicado en “una serie de reformas curriculares y de gestión institucional para atender las demandas del cambio social y las exigencias del acercamiento al nuevo milenio” (p. 3).

Es relevante mencionar que estas han sido las principales instituciones encargadas de la formación de maestros para el nivel básico (preescolar-primaria-secundaria). Sus orígenes orientados a la docencia y la cultura que se han venido formando en estas escuelas han hecho que la incorporación al PRODEP implique un gran reto para estas instituciones (Galván et al., 2017; Romero y Aguilar, 2017).

Una de las razones de la incorporación tardía de las escuelas normales a PRODEP es la adscripción de estas a diferentes subsecretarías relacionadas directamente a la educación básica. Por ejemplo, en 1971 se establecieron las subsecretarías de Educación Primaria y Normal (SEP, 2008); en 1984 se estableció que la educación normal, en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades, tendría el grado académico de licenciatura (Baas, 2015; Cruz y Perdomo, 2016). A partir de

entonces, las normales se considerarían, formalmente, como IES (Deceano, Guevara y González, 2004). Sin embargo, esto no sucedió así, ya que ese año (1984) se crearon las Direcciones Generales de Servicios Coordinados de Educación Pública en los estados, responsables de administrarlas junto con los servicios federales de educación básica y normal y los servicios estatales de educación (SEP, 2008), por lo que seguían sin ser consideradas como parte de la educación superior en México.

Fue hasta 2005 cuando se empezó a considerar administrativamente a las normales como IES a partir de la creación de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (Mendoza, 2014; Romero & Aguilar, 2017). De esta manera, se plantea un vínculo directo con la Subsecretaría de Educación Superior (SES), del que emanan lineamientos específicos para gestionar recursos federales para este nivel y, por lo tanto, desarrollar las mismas funciones que las universidades del país: docencia, investigación, tutoría, gestión y extensión de la cultura. Con la creación de la DGESPE, se pretendió que los programas y políticas referidas a la formación de maestros se alinearan con el sistema de educación superior para avanzar en la transformación de las escuelas normales para elevar su calidad (Edel et al., 2018).

En cuanto al financiamiento de las escuelas normales, estas han contado, desde 2005, con el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales (ProMIN) y el Plan de Apoyo a la Calidad Educativa y la Transformación de las Escuelas Normales (PACTEN) para otorgar apoyos económicos con base en una planeación estratégica participativa para que implementen proyectos académicos que impacten en la calidad de sus programas educativos. Al valorar esos proyectos, se establece que se le dé prioridad a las escuelas normales que hayan “participado en el PRODEP y elevado permanentemente el nivel de habilitación de sus profesores/as” (SEP, 2016, p. 32).

Por otro lado, uno de los organismos que influye en la toma de decisiones de las escuelas normales es el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). A partir de 1992, se reconoce al SNTE como titular de las relaciones laborales colectivas de trabajadores de base de los establecimientos y unidades administrativas que se incorporan al sistema educativo estatal (SEP, 1992). Degante y Castro (2015) resaltan el poder político que ha tenido el sindicato de maestros y su influencia en el ejercicio de la profesión, desde la formación inicial en escuelas normales para la asignación de plazas hasta la conformación de comisiones que determinan la promoción de sus agremiados. Esto la convierte en una profesión estrechamente ligada al presupuesto público destinado a la educación y a los intereses del Estado y del sindicato de maestros.

Otro rasgo particular de las escuelas normales es la disposición que se establece en

la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2017) sobre sus planes de estudio. Se plantea que el Ejecutivo Federal es quien determina los planes y programas de estudio de las normales de toda la República Mexicana.

Estas características de dependencia a subsecretarías poco relacionadas con la educación superior, sus sistemas de financiamiento, el poder del sindicato y su limitada autonomía curricular son características esenciales y específicas de estas instituciones formadoras de docentes que podrían estar limitando la toma de decisiones para favorecer la estructuración que se requiere ante las nuevas exigencias para la investigación.

1.3 Características de los profesores de las escuelas normales para formar cuerpos académicos

La política de apoyo a la investigación y la incorporación de las normales al PRODEP se produjo en un escenario sorpresivo y repentino, en donde no se contaba con una plataforma de acciones encaminadas a resolver en principio la falta de profesionales académicos de tiempo completo y sin la planeación formativa de los profesores para la obtención del doctorado y con ello las habilidades y competencias investigativas.

Una de las principales funciones de los CA es realizar investigación. Sin embargo, según Vera (2011), las condiciones que limitan la investigación en las escuelas normales son sus modelos organizativos y de contratación. Lo anterior se relaciona con el perfil de maestro que se contrata: sin posgrados, con escasas competencias investigativas (Palacios, 2015; Prieto, 2015) y por horas. Por consecuencia, existe insuficientes PTC con maestría, doctorado y perfil deseable que cuenten con la habilitación para formar y consolidar sus CA. Este tipo de escenarios son la base desde la que se intenta responder a la conformación de este tipo de agrupaciones con criterios específicos derivados del PRODEP como política educativa.

Estudios enfocados en comprender las condiciones que limitan el desarrollo de los CA en las escuelas normales han destacado el poco tiempo para la investigación por la saturación de actividades (Cruz, 2013; Ortega y Hernández, 2016), así como trabajo colaborativo, habilitación académica, financiamiento, producción científica y asesoría externa (Bringas, Pérez y Vázquez, 2015; Cruz, 2013; Yáñez, Mungarro y Figueroa, 2014) y una estructura organizacional enfocada a la docencia.

Un aspecto importante para conformar un CA es la contratación de maestros de tiempo completo, ya que se requieren por lo menos tres con esta característica para formar y registrar un CA ante PRODEP. La cantidad de PTC en las escuelas

normales del país apenas alcanza el 34.5% del total de maestros, mientras que casi la mitad son contratados por horas sueltas (SEP, 2019c). En la Figura 1 se observa que en siete años el porcentaje de docentes con tiempo completo ha aumentado cinco puntos porcentuales.

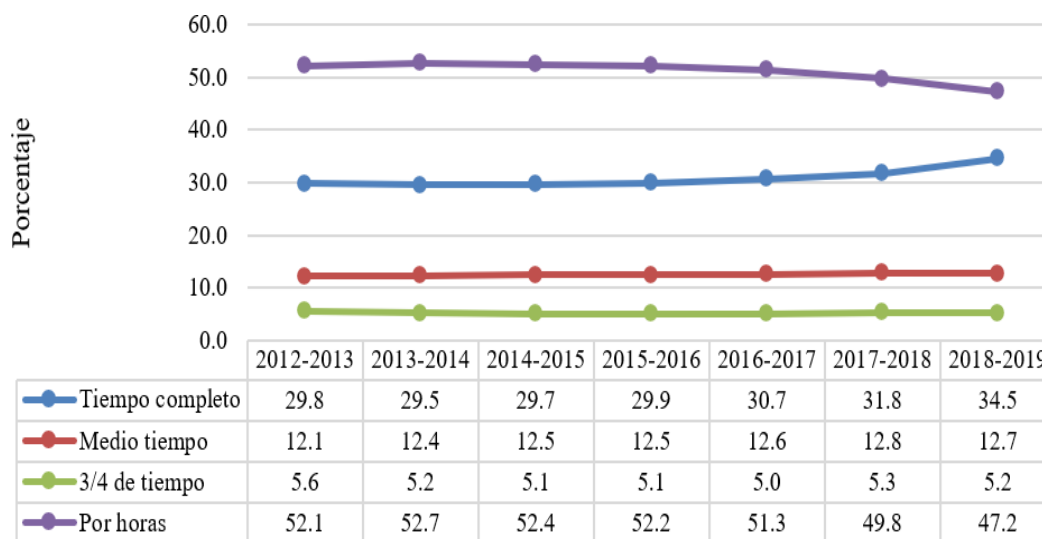


Figura 1. Porcentaje de personal académico por tiempo de dedicación por ciclo escolar.

Fuente: elaboración propia con base en la consulta del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) de la DGESE (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019). En años anteriores no se especifica la cantidad de maestros por tiempo de dedicación.

Por otro lado, la mitad de los maestros que se encuentran contratados en las escuelas normales tiene solo la licenciatura, el grado mínimo para dar clases en estas instituciones. En la Figura 2 se puede observar que el porcentaje de maestros con grado de maestría y doctorado van en aumento, mientras que los de licenciatura, normal básica e inferior a licenciatura van disminuyendo; sin embargo, un 6.2% no cuenta con licenciatura, porcentaje que es mayor que los que tienen doctorado (5.3%), es decir, hay más maestros sin licenciatura que con doctorado (SEP, 2019c).

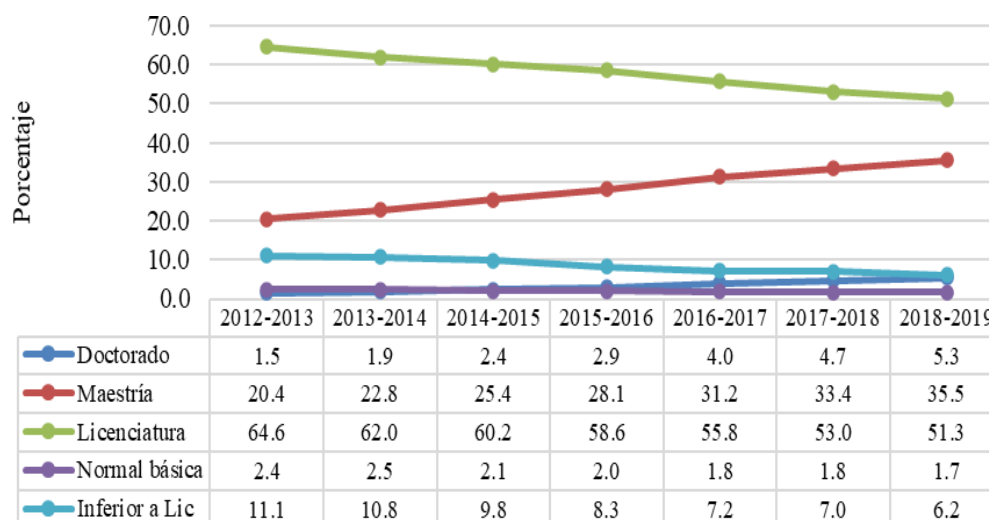


Figura 2. Porcentaje de Personal Académico por nivel académico por ciclo escolar
 Fuente: elaboración propia con base en la consulta del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) de la DGESE (2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019).
 En años anteriores no se especifica la cantidad de maestros por tiempo de dedicación.

Estas cifras son significativas tanto en términos académicos como económicos: académicos, porque se espera que, a mayor grado académico, mayor desarrollo profesional; y económicos, porque si se trata de obtener recursos que tienen como requisito que su planta docente tenga grados académicos mayores, esto representa una gran desventaja.

2 Los cuerpos académicos desde la sociología de las organizaciones y el comportamiento organizacional

El principal sustento de este estudio se basa en algunos principios o supuestos teóricos que asumen a los grupos desde dos perspectivas: externas (contextuales) e internas (propias del grupo). Por un lado, se encuentra la sociología de las organizaciones (Krieger, 2001), que considera el contexto en el que se forman los grupos (externa); y por el otro, la del comportamiento organizacional que supone que una de las características principales de los grupos es su composición (Robbins & Judge, 2009).

Desde la sociología de las organizaciones, específicamente desde la perspectiva de Krieger (2001), un grupo es un sistema social dentro de un sistema mayor de organización. Partiendo de este supuesto, se asume que los grupos que aquí se pretende caracterizar están formados dentro de otra organización.

Desde esta lógica se busca reconocer e identificar la ubicación de los grupos dentro

del sistema de educación superior y bajo el subsistema de la DGESPE. Cada uno de estos presenta características o condiciones económicas, sociales, políticas y culturales diversas que pueden influir en la conformación, desarrollo y extinción de los CA.

Por otro lado, al tratar de caracterizar al grupo desde el análisis de las características internas, existen teorías que se han desarrollado para tratar de explicar su conformación. En este sentido, la teoría del comportamiento organizacional, según Robbins y Judge (2009), explica que la composición de los grupos o equipos de trabajo es uno de los elementos importantes a considerar en el estudio de estas agrupaciones. Estos mismos autores sugieren que entre los aspectos que integran esta variable se encuentra el tamaño del grupo y su diversidad. El éxito del equipo o grupos parece depender, entre otras cosas, de su composición (Tröster, Mehra & Van Knippenberg, 2014).

Investigaciones recientes han estudiado el tamaño de los grupos en relación con la productividad (Cook, Grange & Walker, 2015; Cummings, Kiesler, Bosagh Zadeh & Balakrishnan, 2013; Engels, Goos, Dexters, & Spruyt, 2013; Wheelan, 2009). De acuerdo con Wheelan (2009), un mínimo de cuatro a cinco integrantes es suficiente para aportar una diversidad de visiones que se relacione con más eficacia del grupo. Engels et al. (2013) encontraron que entre las variables que explican la calidad y la productividad están la disciplina y el tamaño del grupo. De ahí la importancia de identificar esta característica en los grupos de investigación.

Por otra parte, estudios como el de Cook et al. (2015), además de encontrar evidencia de esta relación positiva, identifican que la diversidad o heterogeneidad del grupo tienen una función mediadora entre esa relación. La diversidad alude a las diferencias en cualquier característica existente entre los integrantes del grupo (Robbins & Judge, 2009). Uno de los aspectos en los que se encuentran diferencias en el grupo es el sexo de sus integrantes. En este sentido, se pretende caracterizar a los CA en relación con el sexo de los integrantes y del líder.

3 Método

Se trata de un estudio documental con alcance descriptivo, que se basa en la recopilación de datos generales de los CA de las escuelas normales con el objetivo de caracterizarlos en términos de su ubicación y composición; de esta manera, se pretende conocer, a grandes rasgos, los resultados que ha tenido el PRODEP en la conformación de estas agrupaciones en instituciones formadoras de docentes en México. Lo anterior, a través de la descripción de algunos indicadores o características básicas de estas agrupaciones que reflejan, en cierta medida, la

capacidad de respuesta de estas instituciones desde sus contextos de procedencia.

Las unidades de análisis son los 215 CA conformados por 882 integrantes, 517 mujeres (58.7%) y 365 hombres (41.3%), ubicados en 104 instituciones formadoras de docentes (SEP, 2019b), entre las que se encuentran escuelas normales (beneméritas y centenarias, rurales, urbanas, superiores, especializadas, institutos, etcétera), centros de actualización de magisterio y centros regionales en 27 estados o entidades de la República Mexicana. Además de instituciones y estados, estos grupos se encuentran ubicados en seis regiones del país (ver tabla 2).

Tabla 2. Conformación de las Regiones de México según ANUIES

Noroeste	Noreste	Occidente	Metro-politana	Centro Sur	Sur Sureste
Baja California Sur Baja California Sonora Sinaloa Chihuahua	Coahuila Durango Nuevo León San Luis Potosí Tamaulipas Zacatecas	Nayarit Aguascalientes Jalisco Colima Michoacán Guanajuato	Ciudad de México	Guerrero Hidalgo Estado de México Morelos Puebla Querétaro Tlaxcala	Campeche Chiapas Oaxaca Quintana Roo Tabasco Veracruz Yucatán

Fuente: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019).

Los indicadores que se analizan se refieren a la cantidad de CA por regiones, entidades e instituciones; así mismo, se describen datos relacionados con la cantidad de integrantes y porcentajes por género (porcentajes de mujeres y género del líder). Estos mismos indicadores se analizan en los cuerpos académicos en consolidación (CAEC) y consolidados (CAC).

La fuente de información que se consultó para la obtención de los datos fue la página oficial de Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP de la SEP (2019b). Esta arroja información actualizada en cada búsqueda. Para este análisis se consideró la consulta realizada en el mes de septiembre de 2019, seleccionando la opción de escuelas normales. Para el análisis de datos se realizaron estadísticos descriptivos, específicamente, frecuencias y promedio de los datos obtenidos en cada uno de los indicadores a examinar.

4 Caracterización de los cuerpos académicos de escuelas normales

Los resultados obtenidos de los análisis de los datos se presentan en dos subapartados. En el primero se caracteriza a los CA en cuanto a su ubicación geográfica e institucional, es decir, se describe la ubicación en términos de la cantidad de estos grupos por región, entidad e institución en la que se encuentran.

En un segundo apartado se describe y analiza la composición con relación al tamaño y diversidad enfocada al porcentaje de mujeres² y género del líder de los 215 grupos vigentes. Además, se describe las características específicas de los 35 CAEC y dos CAC para cada una de estas variables.

4.1 Cuerpos académicos por regiones, entidad e instituciones

Las regiones de México que cuentan con el mayor número de CA son la Centro Sur y Noreste con 31.6% y 26%, respectivamente (Figura 3). De esta manera, se observa que más de la mitad de estas agrupaciones de escuelas normales se encuentran en estas dos regiones del país.

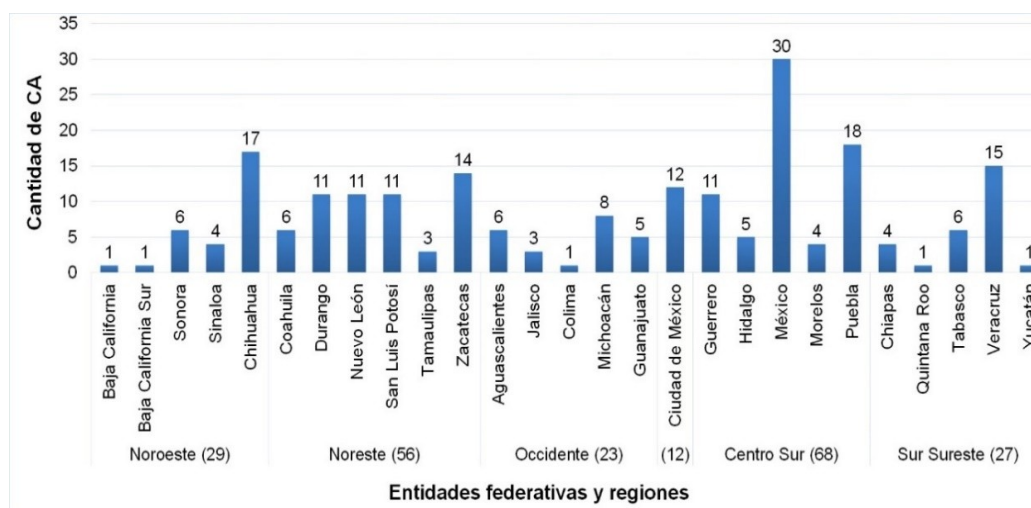


Figura 3. Cantidad de cuerpos académicos por entidad y regiones de México.

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

Las entidades federativas con mayor número de CA son el Estado de México (13.8%), Puebla (8.3%) y Chihuahua (7.8%). De las 32 entidades, 27 de ellas cuentan con CA en este tipo de instituciones; por lo tanto, aún hay entidades o

² Al asumir uno de los dos sexos se infiere el porcentaje del otro. En este caso, por ser una población con mayor porcentaje de mujeres, se decidió considerar este sexo como base para esta variable.

estados que no cuentan con esta agrupación de profesores: Nayarit, Oaxaca, Campeche, Querétaro y Tlaxcala. Paradójicamente, estos dos últimos pertenecen a la región Centro Sur que, como se mencionó anteriormente, es la que cuenta con más CA; otros dos estados sin estas agrupaciones pertenecen a la Sur Sureste y otro a la región Occidente. De esta manera, se identifica que todas las entidades que conforman las regiones del norte de la República cuentan con al menos un CA.

Hasta septiembre de 2019, 60% (de 255) de estas instituciones formadoras de docentes no han registrado un solo CA, es decir, aún no alcanzan a participar ni la mitad de las escuelas normales del país. Solo 40% (104 escuelas) cuenta con CA registrados y reconocidos por PRODEP en estas instituciones.

De esas 104 escuelas que participan, 56.7% tiene solo un CA, mientras que 10.5% cuenta al menos con cinco. Por ejemplo, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” tiene 12 CA (que representan el 5.5% del total), y la Escuela Normal Superior de México tiene nueve CA (4%). Casi 10% de los CA del país en las escuelas normales se encuentra en estas dos instituciones.

De acuerdo con el nivel de consolidación de los CA de las escuelas normales, 83% se encuentra en formación, 16% en consolidación y solo 1% (dos CA) consolidados. Estos dos CAC se encuentran uno en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Chiapas, ubicado en la región Sur Sureste; y el otro, en la Escuela Normal de Sinaloa, que se localiza en la región Noroeste.

En cuanto a la ubicación de los 35 cuerpos académicos en consolidación (CAEC), estos se encuentran en 10 estados de la República, mayoritariamente en la región Noreste. En la Figura 4, se puede observar que las entidades que más cuentan con CAEC son el Estado de México, Chihuahua y Veracruz. Precisamente, son los estados que mayor CA han formado, mientras que en Puebla (uno de los de mayor número de grupos), de los 18 CA, solo uno está en consolidación.

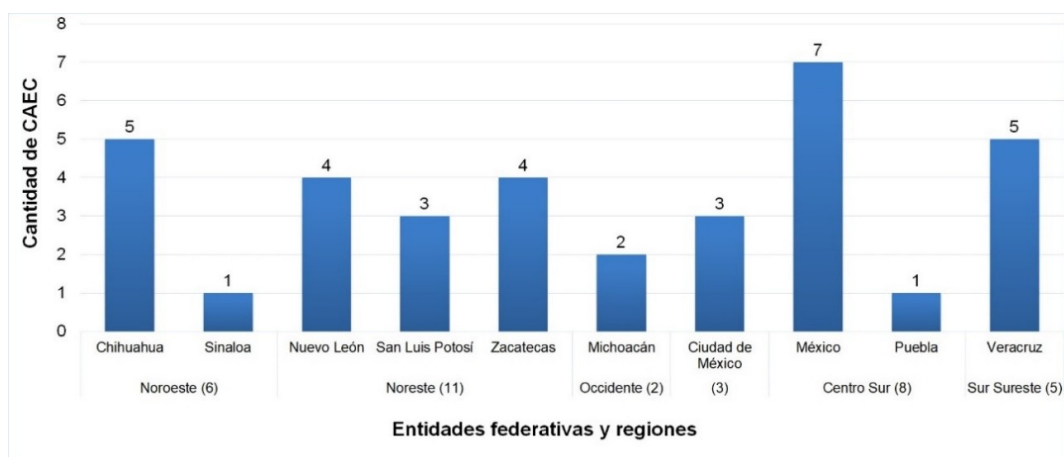


Figura 4. Cantidad de CAEC por entidad federativa y regiones.
Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

4.2. Composición de los cuerpos académicos

4.2.1 Cantidad de integrantes en los cuerpos académicos

Otra de las características analizada es la cantidad de integrantes. Al respecto, el PRODEP establece que deben tener al menos tres miembros, y que el máximo “está determinado por la comunicación e interacción eficaz y continua de sus miembros” (SEP, 2019a, p. 227). En este caso, el rango va desde tres a nueve integrantes. El 71.9% está integrado por tres y cuatro miembros. Un 14.7% (32 CA) cuenta con cinco integrantes; 10.6% (23 CA), con seis; 2.3% (5 CA), con siete; y solo un CA tiene nueve integrantes (Tabla 3).

Tabla 3. Comparación entre total de CA y CAEC por número de integrantes

Núm. de integrantes	Total de CA (%)	CAEC (%)
Dos	.9*	
Tres	33.5	28.6
Cuatro	34.9	28.6
Cinco	17.2	22.9
Seis	10.2	17.1
Siete	2.3	2.9
Nueve	.5	

*Nota: no es posible que los cuerpos académicos se encuentren formados por dos integrantes, por lo que se infiere que es un error de los datos que proporciona la página de PRODEP.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en cuanto al número de integrantes de los CAEC, 57% están integrados por tres a cuatro docentes y 40% tiene entre cinco a seis integrantes, mientras que solo uno de estos grupos se conforma por siete profesores. El promedio de número de integrantes en los 35 CAEC es de 4.37, lo cual indica que los grupos que han subido de nivel son grupos relativamente pequeños.

Las características propias de los CA de estas instituciones también reflejan tendencias. Por ejemplo, la mayoría de estos, tanto en el total de los CA y los CAEC (85.6% y 80.1%, respectivamente), son grupos pequeños de entre tres a cinco integrantes. Sin embargo, 13% del total de los CA tienen entre seis y nueve integrantes, mientras que 20% de los CAEC se encuentran conformados por seis o siete. Por otra parte, las características que comparten los dos CAC son las siguientes: ambos cuentan con una Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) y están conformados por tres integrantes.

4.2.2 Sexo de los integrantes de los cuerpos académicos

En cuanto al sexo, al considerar el porcentaje de mujeres en los grupos, se observa una tendencia hacia la conformación de CA mayoritariamente de mujeres. En la Figura 5 se muestra que 121 CA se conforman por más del 51% de mujeres.

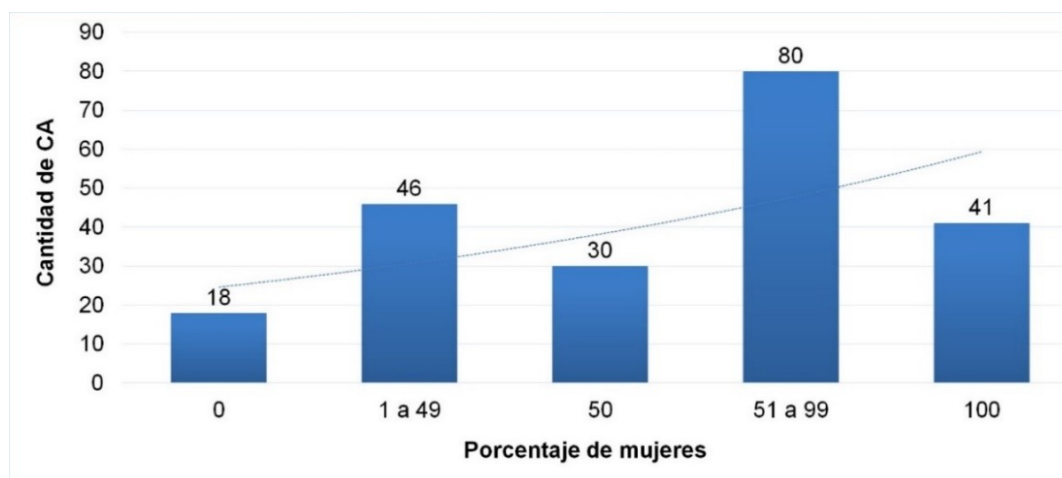


Figura 5. Cantidad de cuerpos académicos por porcentaje de mujeres.

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

En la Figura 6 se observa la cantidad de CA por porcentaje de mujeres que lo integran. Ocho de los grupos en consolidación tienen de cero a 49% de mujeres, mientras que 21 CAEC tienen un mayor porcentaje de mujeres, mayor a 51%. En el 60% de los CAEC hay un porcentaje considerable de mujeres.

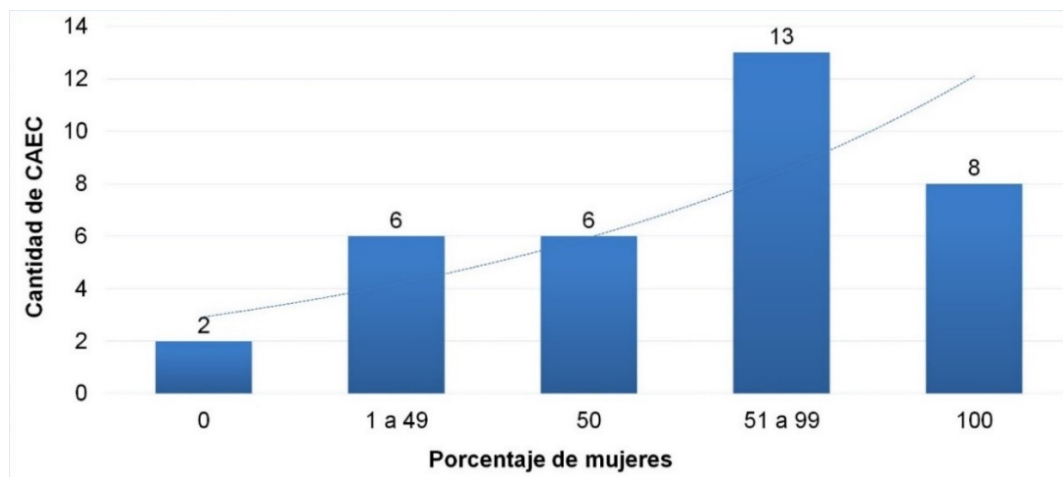


Figura 6. Cantidad de CAEC por porcentaje de mujeres que los integran.
Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

Tanto en los CA en general como en los CAEC se observa que hay mayor CA con mayor porcentaje de mujeres; por lo tanto, no se refleja una relación en cuanto al sexo y el nivel de consolidación de los CA en estas instituciones. Por otro lado, en los CAC se destaca que uno está conformado por el 66.6% de mujeres, mientras que el otro con 33.3% de este mismo sexo.

4.2.3 Sexo del líder de los cuerpos académicos

En cuanto a considerar si el sexo (hombre o mujer) del líder, los datos revelan que este es proporcional al porcentaje de participantes de cada sexo; es decir, 55% de los CA tienen como líder a una mujer y de la población total de los participantes, 58% es de este sexo. Por lo tanto, se revela igualdad de oportunidades para hombres y mujeres para ser líder en un CA en estas instituciones, porque hay proporcionalidad en los datos.

Al comparar estos datos con el porcentaje de integrantes mujeres en cada grupo (se retoman datos de la Figura 5) e identificar el sexo del líder, se encontró que el sexo del líder tiende a ser el de mayor proporción en el grupo (Figura 7). De los 64 CA con menor porcentaje de mujeres, el 54.3% el líder es un hombre; en cambio, de 121 CA con mayor porcentaje de mujeres, el 57.5% el líder es mujer. Sin embargo, cuando la proporción es la mitad de cada sexo, la tendencia es que el líder sea un hombre.

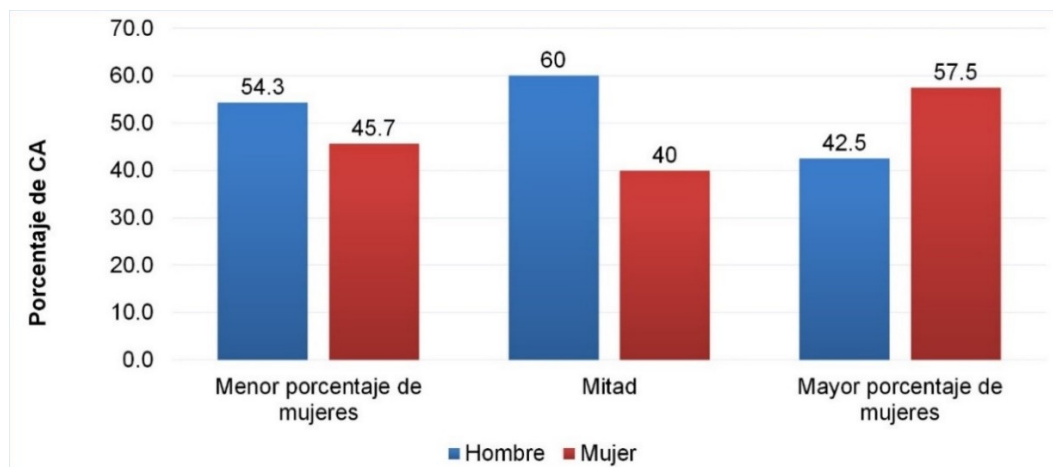


Figura 7. Porcentaje de cuerpos académicos por porcentaje de mujeres en el grupo. Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

Al igual que el total de los CA y al retomar los datos de la Figura 6, en los CAEC el sexo del líder es mayormente proporcional al porcentaje de mujeres; es decir, de los ocho CAEC con menor porcentaje de mujeres, 83.3% tienen como líder a un hombre y, de los 21 CAEC con mayor porcentaje de mujeres, 76.9% es líder una mujer.

Se resalta que existe un porcentaje considerable de CAEC que están compuestos por la mitad de los hombres y la mitad de las mujeres en los cuales el líder es un hombre (Figura 8). Exactamente lo mismo sucede en los de menor porcentaje de mujeres y los de mitad y mitad de cada sexo. En estos dos casos, la proporción es de 5 hombres a 1 mujer de líder. Aun así, considerando que hay más CAEC conformados por mayor porcentaje de mujeres el sexo del líder se mantiene en equilibrio en los 35 CAEC: 54.7% tiene una mujer como representante, mientras que el resto los lidera un hombre. En el caso de los dos CAC, el líder es un hombre.

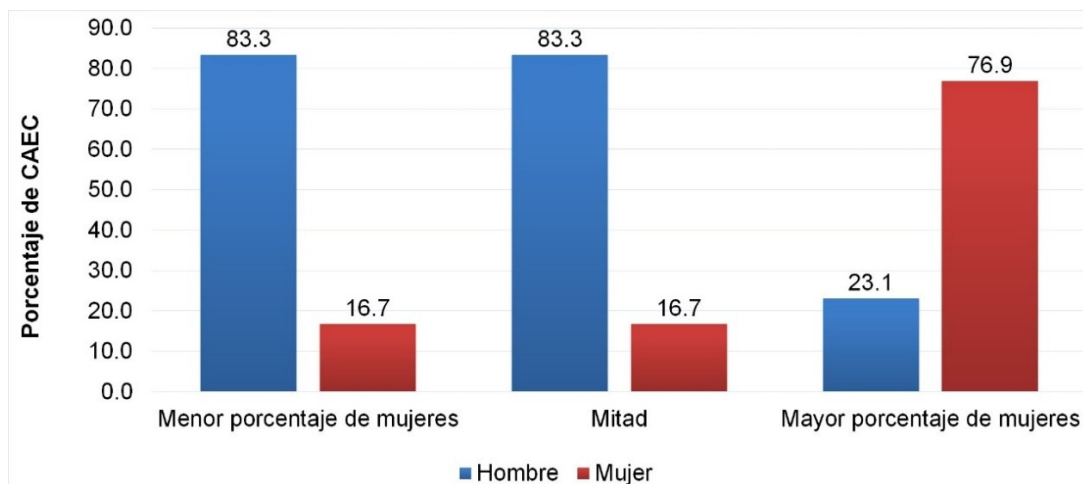


Figura 8. Porcentaje de CAEC en relación con el sexo del líder y porcentaje de mujeres.
Fuente: elaboración propia a partir de la consulta de la SEP (2019b).

Hasta aquí, los datos presentados revelan las configuraciones que han logrado los CA de las escuelas normales al participar en el PRODEP mediante el registro y reconocimiento de estos. Se puede decir que la dinámica particular en esta situación es el reflejo de las características propias de estas instituciones.

5 Discusión y conclusiones

Al analizar con detalle cada uno de los resultados presentados anteriormente, se pueden discutir y evidenciar algunas conclusiones que vale la pena poner a disposición de la comunidad científica con la finalidad de orientar o reorientar procesos de investigación que brinden la posibilidad de seguir profundizando en el análisis de este objeto de estudio.

Uno de los primeros aspectos abordados es la ubicación de estos CA. Al respecto, se ha encontrado que la región Centro Sur y Noreste son las que mayor cantidad de CA y CAEC tienen en sus entidades. Esto coincide parcialmente con los datos presentados por Ferra (2019), quien reporta datos del 2017 y resalta que la región Centro y Occidente eran las que mayor cantidad de CA tenían.

En grupos consolidados, solo las regiones Sur Sureste (Chiapas) y Noroeste (Sinaloa) son los que cuentan con uno de estos grupos. Aun cuando se observa que la región Centro Sur es la que tiene el mayor desarrollo de CA y CAEC, todavía hay dos estados de esta región que no cuentan con algún CA. En cuanto a las entidades federativas, a excepción de Puebla, existe una tendencia en aquellas que presentan mayor número de CA y CAEC: Estado de México, Chihuahua y Veracruz. Al comparar algunos de estos datos, se infiere que, más que la región, las condiciones

de cada entidad pueden estar contribuyendo con mayor fuerza a la creación y desarrollo de CA.

Al identificar las entidades e instituciones que cuentan con CA, se logró detectar también los que no cuentan con estas agrupaciones, lo cual puede representar un área de oportunidad para desarrollar CA en las entidades y escuelas normales que faltan. Lo que se resalta y se puede considerar para futuras investigaciones es lo siguiente: ¿Qué condiciones políticas estatales o federales influyen para no contar con cuerpos académicos en sus escuelas normales? Habría que revisar a detalle las condiciones profesionales, laborales e institucionales que han incidido en esta situación y de esta manera generar acciones que impulsen la conformación de estas agrupaciones.

El proceso de implementación del PRODEP en las escuelas normales ha implicado grandes retos y aprendizajes (Salmerón, 2018). Como se muestra en los datos, hay instituciones que han conformado más de un CA; mientras que más de la mitad de estas aún no cuentan con este tipo de agrupaciones. Con esto se confirma la heterogeneidad de las escuelas normales. Como menciona Ferra (2019), “existe una heterogeneidad de instituciones formadoras de docentes las cuales subyacen a culturas, historias y contextos que contribuyen a que las políticas como el PRODEP se concreten de manera distinta” (p. 112).

En cuanto a la evolución de la cantidad de escuelas que han participado en el transcurso de una década, Galván et al. (2017) han planteado que en los orígenes del PRODEP en estas escuelas iniciaron 23 normales; por otro lado, Siqueiros, Vera y Mungarro (2018) encontraron que en el 2012 participaron 28 escuelas, mientras que en 2017 hubo 70 escuelas más que se incorporaron a este programa, es decir, un total de 98 escuelas participantes. En la actualidad esta cifra aumentó al incorporarse seis escuelas más con el registro de al menos un CA. En cinco años hubo un incremento de 27% (10% a 37%), mientras que en los dos últimos años solo hubo tres puntos porcentuales más respecto de la cantidad total que se contempla para participar (260).

En términos de evolución en los niveles de consolidación en estos últimos años, Siqueiros et al. (2018) encontraron que ha habido un incremento de CA que pasaron de CAEF a CAEC de siete puntos porcentuales aproximadamente. Reportan que en 2012 hubo 3.2% (2 de 65 CA), mientras que en 2017 se registró un 14% de CAEC (28 de 199). Como ya se mencionó, actualmente existe 16% en consolidación (35 de 215).


La proporción de mujeres en la conformación de un CA tiende a ser mayor que la de hombres tanto en la totalidad de CA como en los CAEC. Esto pueda deberse a

que la profesión docente originariamente se ha catalogado como una profesión históricamente femenina (González, 2008; Street, 2006).

En cambio, cuando se analiza el sexo del líder, tiende más a ser el hombre cuando se trata de grupos conformados por la mitad de cada sexo. Esta inclinación es aún más notoria en los grupos en consolidación y consolidados. Por lo tanto, es importante que para futuras investigaciones se profundice en el análisis de este factor, no solo respecto de los niveles de consolidación, sino en la relación que tiene con otras variables de rendimiento del grupo.

La principal debilidad de esta investigación ha sido el limitado acceso a los datos que se reportan por las estancias u organismos gubernamentales. Aun así, a partir de los análisis de estos datos se pueden dar acercamientos globales de los efectos que están teniendo las políticas que promueven este tipo de configuración de las instituciones de educación superior, particularmente las escuelas normales.

Sin duda, a pesar de sus condiciones, estas instituciones han logrado avances y retrocesos en este proceso. Entre los principales retos que se visualizan se encuentra el favorecer que un mayor número de escuelas cuente con CA y generar mejores condiciones que beneficien el desarrollo no solo en los niveles de consolidación, sino en el de la investigación educativa que se puede derivar de estas agrupaciones.

Los datos analizados dan muestra de los alcances que ha tenido este tipo de instituciones. Sin embargo, es preciso continuar con la comprensión y construcción de procesos encaminados a la legitimización de la profesión académica en los entornos de las escuelas normales, en los cuales la incorporación de las prácticas de investigación, generación y aplicación del conocimiento deberán modificar no solo los estatutos del personal académico, sino transitar hacia un cambio dentro de un proceso histórico en el cual habían fincado su posición política, usos y costumbres vinculados al sistema de educación básica y al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, hacia un paradigma universitario que no es garantía de éxito. 

Referencias

- Acosta, A. (2006) *Señales cruzadas: una interpretación sobre las políticas de formación de cuerpos académicos en México*. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(3) 139, 81-92. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60413905>
- Arechavala, R. & Díaz, C. (1996). El proceso de desarrollo de grupos de investigación. *Revista de la Educación Superior*, 25(98), 1–13.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019). *Consejos regionales*. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/anuies/estructura-organica/consejos-regionales>
- Baas, M. (2015). *Implicaciones de la política del PROMEP para la formación y evaluación del profesorado en las Escuelas Normales Públicas de Yucatán* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperada de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/42679#.WbyiAsjyIU>
- Bringas, M., Pérez, J., & Vázquez, L. (2015). La investigación educativa en México. ¡Trampa mortal para las escuelas formadoras de docentes! En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad*, vol. 1 (pp. 199–210). Cádiz, España: Bubok Publishing. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5142038>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2017). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_150917.pdf
- Cook, I., Grange, S., & Walker, A. (2015). Research groups: How big should they be? *PeerJ* (6). <https://doi.org/10.7717/peerj.989>
- Cruz, K. (noviembre, 2013). Cuerpos Académicos de la IByCENECH: oportunidad para la formación de investigadores. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, Guanajuato. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0933.pdf>
- Cruz, K. & Perdomo, K. (2016). Los cuerpos académicos en la conformación de redes de colaboración. *Revista Electrónica Sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 3(6), 1-13. Recuperado de: <http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/105/148>
- Cummings, J., Kiesler, S., Bosagh Zadeh, R., & Balakrishnan, A. (2013). Group Heterogeneity Increases the Risks of Large Group Size: A Longitudinal Study of Productivity in Research Groups. *Psychological Science*, 24(6), 880-890. <https://doi.org/10.1177/0956797612463082>

- De Garay, A. (2009). Las áreas de investigación y los cuerpos académicos: las tensiones y efectos entre dos espacios de organización de la investigación en la UAM. *Reencuentro* (55), 18–23. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34012024004.pdf>
- Deceano, F., Guevara, M. & González, L. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OECD. Reporte sobre la situación de México*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>
- Degante, L. & Castro, F. (marzo, 2015). Mercado laboral de los docentes de educación básica. *II Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa*. Ciudad de México. Recuperado de: <http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/2Mercado.pdf>
- Dirección General de Educación Superior Universitaria. (s. f.). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. Página oficial (consultada en octubre de 2019). Recuperada de: <http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm>
- Edel, R., Ferra, G., & de Vries, W. (2018). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de La Educación Superior* 47(187), 71–92.
- Engels, T., Goos, P., Dexters, N., & Spruyt, E. (2013). Group size, h-index, and efficiency in publishing in top journals explain expert panel assessments of research group quality and productivity. *Research Evaluation* 22(4), 224-236. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvt013>
- Ferra, G. (2019). Evaluación de una política pública para el desarrollo profesional de los formadores de docentes: el caso del PRODEP en las escuelas normales. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa* 4(3), 92-114.
- Ferra, G. & Edel, R. (2017). Mecanismos institucionales y espacios de organización en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2429.pdf>
- Galván, A., Ramírez, M. & Soto, M. (2017). El origen de PRODEP en las escuelas normales del país. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1740.pdf>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la*

investigación en las sociedades contemporáneas. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

- Gil, M. (2000). Un siglo buscando doctores. *Revista de La Educación Superior* (113), 1-19. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Gil, M. (2006). Réplica a un siglo buscando doctores... ¡y ya los encontramos! *Revista de La Educación Superior* 35(140), 129-140.
- González, R. M. (2008). *Las maestras en México: re-cuento de una historia*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Krieger, M. (2001). *Sociología de las organizaciones. Desarrollo y comportamiento organizacional-Diagnóstico e intervención*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Mendoza, D. (2014). Retos de investigación en las escuelas formadoras de docentes de Tlaxcala. *Ra-Ximhai* 10, 221–240.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew Effect in Science. *Science* 159(3810), 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Ortega, C., & Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra-Ximhai* 12, 295-303. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194020>
- Palacios, A. M. (2015). La formación de profesores investigadores en las escuelas normales públicas caso Colima. *CERTUS. Revista Electrónica de Postgrado e Investigación* 17. Recuperado de <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/formacion.html>
- Pérez, R., Sánchez, L. & García, O. (2016). Presentación. En Pérez, R., Sánchez, L. y García O. (coords.), *Modos y rasgos de producción colectiva de conocimiento de los académicos universitarios en México*. Guadalajara, México: Editorial universitaria, Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas y Universidad de Guadalajara. Recuperado de: http://www.cucea.udg.mx/sites/default/files/slideshow/modoscolectivos_4as_pruebas.pdf
- Prieto, M. (2015). La investigación científica en las escuelas normales y su impacto en los cuerpos académicos. *CERTUS Revista Electrónica de Postgrado e Investigación* 17, 31-43. Recuperado de: <http://genesis.uag.mx/certus/vol17/investigacion.html>
- Robins, S. & Rodge, T. (2009). *Comportamiento organizacional* (13ª ed.). Ciudad de México: Pearson Educación.

- Romero, M., & Aguilar, L. (marzo, 2017). Los perfiles docentes y la formación de cuerpos académicos de las escuelas normales. *Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN)*. Mérida, México. Recuperado de: <http://www.conisen.mx/memorias/memorias/4/I017.docx.pdf>
- Salmerón, N. M. (2018). La investigación, un reto para los cuerpos académicos en las escuelas normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* 5(10), 1-12.
- Secretaría de Educación Pública. (19 de mayo de 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (16 de junio de 2008). *Manual de Organización General de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1384/3/images/manual_SEP.pdf
- Secretaría de Educación Pública (28 de febrero de 2019a). *Acuerdo número 07/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento de la Calidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019*. Diario Oficial de la Federación, Séptima Sección-Vespertina. Recuperado de: http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/17615/1/images/a01_02_19.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2019b). *Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP*. Consultada en septiembre de 2019. Recuperado de: <http://promep.sep.gob.mx/CA1/index.php>
- Secretaría de Educación Pública (2019c). *Estadísticas. Ciclo escolar 2018-2019*. Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN). Recuperado de: https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- Silva, C., y Castro, A. (2014). Los cuerpos académicos, recursos y colegialidad forzada. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 22(68), 1-23. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n68.2014>
- Sime, L. (2017). Grupos de investigación en educación: hacia una tipología multirreferencial desde casos representativos. *Revista de La Educación Superior* 46(184), 97-116. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.002>
- Siqueiros, M., Vera, J. & Mungarro, G. (marzo, 2018). Evolución de las escuelas normales ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Tipo

Superior (PRODEP). *II Congreso Nacional de Investigación sobre la Educación Normal* (CONISEN), Aguascalientes, México.

Street, S. (2006). Ser maestra: historia, identidad y género. *Revista Electrónica Sinéctica* 28(1), 1-3. Recuperada de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815917001.pdf>

Tröster, C., Mehra, A., & van Knippenberg, D. (2014). Structuring for team success: The interactive effects of network structure and cultural diversity on team potency and performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 124(2), 245-255. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2014.04.003>

Vera, J. (2011). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normal. *Reencuentro* 62, 82-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34021066009.pdf>

Wheelan, S. (2009). Group size, group development, and group productivity. *Small Group Research* 40(2), 247-262. <https://doi.org/10.1177/1046496408328703>

Wuchty, S., Jones, B., & Uzzi, B. (2007). The increasing dominance of team in production of knowledge. *Science* 18(316), 1036-9. <https://doi.org/10.1126/science.1136099>

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