



UNIVERSIDAD DE SONORA
Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales
Doctorado en Innovación Educativa

**Perspectivas del profesorado sobre una innovación curricular: enseñanza de la
investigación en una Escuela Normal del Estado de Sonora**

Tesis

Que para obtener el grado de:
Doctora en Innovación Educativa

Presenta:

Mayra Guadalupe Ruiz Samaniego

Directora:

Dra. Elva Nora Pamplón Irigoyen

Codirector:

Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Hermosillo, Sonora, diciembre 2024

Hermosillo, Sonora a 12 de diciembre de 2024

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega

Universidad de Sonora

Coordinadora del Doctorado en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado Perspectivas del profesorado sobre una innovación curricular: enseñanza de la investigación en una Escuela Normal del Estado de Sonora, presentado por el pasante de doctorado Mayra Guadalupe Ruiz Samaniego, con número de expediente 214216280 cumple con los requisitos teóricos-metodológicos para ser sustentos en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente



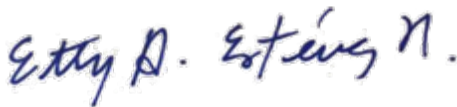
Dra. Elva Nora Pamplón Irigoyen

Directora de Tesis



Dr. Edgar Oswaldo González Bello

Co-director



Dra. Etty Haydeé Estévez Nenninger

Miembro del comité



Dra. Carolina López Larios

Miembro del comité



Dra. María Luisa Madueño Serrano

Lectora externa

Dedicatoria

*A mi mamá que me enseñó cada palabra escrita en esta tesis. Sé que pedirás permiso al cielo
para venir a leerme.*

Agradecimientos

A mi familia, por ser mi mayor impulso en los momentos de dificultad y demostrar un apoyo incondicional.

A mi directora de tesis, Dra. Elva Nora Pamplón Irigoyen, por sus valiosas aportaciones académicas, siempre guiadas desde la gentileza y la paciencia. Su apoyo constante y su calidez humana me inspiraron profundamente. Me siento enormemente afortunada de haber coincidido en esta importante etapa.

A mi codirector, Dr. Edgar Oswaldo González Bello, por su dedicación incansable, orientación constante y creatividad, que fueron clave para superar los retos de este proceso. Su tolerancia y apoyo me permitieron mantenerme enfocada en cada paso del trabajo.

A mi comité de titulación les expreso mi más sincero agradecimiento. A la Dra. Etty Haydeé Estévez Nenninger, por su visión crítica y su apoyo constante durante todo el proceso. A la Dra. María Luisa Madueño Serrano, por sus aportaciones detalladas que enriquecieron este trabajo. Y a la Dra. Carolina López Larios, por su compromiso y orientación en momentos clave. Su dedicación conjunta ha sido invaluable para el desarrollo de esta tesis.

A CONAHCYT, por el apoyo económico brindado durante mi formación, que hizo posible la realización de mis estudios de doctorado. A la Universidad de Sonora, por ofrecerme la oportunidad de formarme en una institución tan honorable.

A la Escuela Normal, por abrirme sus puertas y permitirme llevar a cabo mi investigación en su institución. Agradezco profundamente a todos los participantes; sin sus valiosas aportaciones, este trabajo no habría sido posible.

Resumen

En la última década las innovaciones curriculares en la escuela normal han establecido como propósito fomentar competencias para investigar de los estudiantes. Este proyecto de investigación tiene el objetivo de analizar las condiciones en las que se enseña a investigar en una escuela normal del estado de Sonora, tomando como referencia la innovación curricular del Plan de Estudios 2018 desde la perspectiva del profesorado. Se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño basado en el estudio de caso. Para recabar los datos, se llevaron a cabo entrevistas a 15 docentes de la institución, que imparten las materias que más enfatizan el desarrollo de habilidades de investigación en sus objetivos. El procesamiento de los datos inició con una codificación abierta, que a través de la reducción de códigos y agrupación de los mismos formaron categorías de datos. Como resultado, se encontró que la política de formación de docentes que acompañó las modificaciones curriculares fue insuficiente, por lo cual el profesorado buscó desarrollar sus competencias para enseñar investigación como un asunto primordial individual. Asimismo, se encontró que los docentes utilizan para enseñar investigación son guiadas esencialmente por el contenido curricular, lo cual resulta en limitaciones en la construcción personal de estrategias de enseñanza y evaluación. A pesar de los retos en la consolidación de la enseñanza de la investigación, la integración de este componente se percibe de manera positiva entre los docentes en cuanto al impacto que produce en el crecimiento profesional de los alumnos. Se concluye que la innovación curricular se ha transformado en la práctica y los logros alcanzados se han orientado hacia el desarrollo en la experiencia de los docentes en investigación, por lo cual consolidar las condiciones de enseñanza de la investigación para promover habilidades en los estudiantes continúa siendo un reto. Una importante limitación de este estudio se relaciona con la naturaleza del diseño utilizado, que imposibilita la generalización de los resultados, por lo cual se sugiere ampliar el análisis a otras instituciones en futuras investigaciones.

Índice

Índice de tablas.....	IX
Índice de figuras.....	X
Introducción	1
Capítulo 1. Enseñanza de la investigación en escuelas normales como problema de investigación	3
1.1. Contexto de la investigación en programas de formación inicial docente.....	3
1.1.1. Innovación curricular sobre la enseñanza de la investigación.....	5
1.1.2. Los profesores de las escuelas normales y el desarrollo de investigación	10
1.2. Antecedentes sobre enseñanza de la investigación	13
1.2.1. Estudios internacionales sobre enseñanza de la investigación en programas de formación inicial docente	13
1.2.2. Estudios sobre habilidades para la investigación en docentes en servicio y formación inicial en América Latina	16
1.2.3. Estudios nacionales sobre investigación en escuelas normales.....	18
1.3.1. Pregunta general del estudio.....	22
1.3.2. Preguntas específicas.....	22
1.4. Objetivos	22
1.4.1. Objetivo general	22
1.4.2. Objetivos específicos.....	22
1.5. Justificación.....	22
Capítulo 2. Marco teórico: perspectivas asociadas a la enseñanza de la investigación en la formación inicial docente	24
2.1. Innovaciones curriculares y dimensiones del cambio en instituciones de formación docente	24
2.1.1. Distancia entre el currículo oficial y la práctica	25
2.1.2. Rol del docente en la implementación de innovaciones.....	27
2.1.3. Elementos que impulsan o restringen la innovación	28
2.2. La enseñanza como actividad del profesorado.....	29
2.3. Didáctica de la investigación.....	30
2.3.1. Competencias docentes para la enseñanza de la investigación	32
2.3.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.....	37

2.3.3. Estrategias de enseñanza: técnicas para enseñar investigación	39
2.4. El rol del docente como investigador	42
2.5. Tipos y contenidos de enseñanza de la investigación en programas de formación inicial docente	43
2.7. Modelo de análisis sobre la enseñanza de la investigación en escuelas normales	47
Capítulo 3. Diseño metodológico	49
3.1. Diseño de la investigación.....	49
3.2. Participantes	52
3.3. Técnicas de recolección de datos	54
3.4. Validación de instrumento por juicio de expertos.....	55
3.5. Análisis de datos.....	56
3.6. Papel y posicionamiento del investigador.....	57
3.7. Consideraciones éticas y de rigor metodológico.....	58
Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados.....	59
4.1 Formación diversa y desarrollo de competencias de investigación en docentes.....	60
4.1.1 Rutas diversas de formación en investigación.....	61
4.1.2 Nuevos hábitos que fortalecen la confianza para enseñar a investigar.....	67
4.2 Estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades de investigación guiadas por el currículo	71
4.2.1 Gradualidad y simplicidad de contenidos como pauta del proceso de enseñanza.....	72
4.2.2 Manejo de la información, instrumentos y escritura científica: estrategias para priorizar el aprendizaje de la investigación.....	77
4.2.4 Productos, criterios e instrumentos de evaluación: un asunto indefinido.....	87
4.3 Impacto positivo de enseñanza de la investigación.....	91
4.4 Avances tardíos en la enseñanza de la investigación y aciertos institucionales.....	93
4.4.1 Enfoque hacia la práctica y rezago en investigación	94
4.4.2 Adopción paulatina de innovación curricular sobre investigación.....	98
4.4.3 Avances en apoyo institucional para difusión del conocimiento	101
Capítulo 5. Conclusiones	105
5.1 Formación y competencias en investigación: retos y oportunidades en el desarrollo docente	105
5.2 Enseñanza de la investigación: estrategias motivadoras y limitaciones en la reflexión pedagógica.....	110

5.3 La enseñanza de la investigación y su impacto en el crecimiento personal de los estudiantes	114
5.4 Desafíos y fortalezas en la innovación curricular: un progreso gradual en la enseñanza de la investigación.....	115
5.5 Reflexiones finales	120
5.6 Limitaciones y agenda de investigación.....	123
Referencias	125
Anexos	141

Índice de tablas

Tabla 1	Relación entre cursos de educación normal y enseñanza de la investigación.....	7
Tabla 2	Relación de cursos y semestres como criterio de selección de participantes.....	52
Tabla 3	Características de los participantes.....	53

Índice de figuras

Figura 1 Objetivos de la enseñanza de la investigación en programas de formación inicial docente	46
Figura 2 Modelo de análisis de elementos que orientan la enseñanza de la investigación en la Escuela Normal.....	47
Figura 3 Categorías de análisis de resultados.....	59
Figura 4 Relación entre categoría capacitación y habilidades docentes y subcategorías.....	60
Figura 5 Esquema de subcategoría: fuentes y contenidos de capacitación.....	61
Figura 6 Esquema de subcategoría: nuevos hábitos e incremento de confianza.....	67
Figura 7 Relación entre categoría estrategias de enseñanza y subcategorías.....	71
Figura 8 Esquema de subcategoría: gradualidad.....	72
Figura 9 Esquema de subcategoría: enfoques, proceso y redacción de textos.....	77
Figura 10 Esquema de subcategoría: desarrollo de habilidades.....	83
Figura 11 Esquema de subcategoría: estrategias de evaluación.....	87
Figura 12 Relación entre categoría valoración positiva y subcategorías.....	91
Figura 13 Relación entre categoría avances en enseñanza y subcategorías.....	94
Figura 14 Esquema de subcategoría: enfoque práctico.....	94
Figura 15 Esquema de subcategoría: adopción de modificaciones.....	99
Figura 16 Esquema de subcategoría: apoyo institucional para difusión.....	101

Introducción

La concepción de la investigación como un recurso para impulsar la calidad educativa se ha incrementado, lo cual posibilita que las instituciones de educación superior (IES) aumenten sus prácticas relacionadas a la formación investigativa (Perines, 2020). Los planes de formación inicial docente (FID) no son ajenos a esta tendencia, y esto ha llevado a diferentes instituciones educativas a introducir innovaciones curriculares con esta orientación. Los congresos recientes sobre innovación educativa destacan la relevancia del profesor como investigador y el desarrollo de competencias investigativas que le permita establecerse como productor de conocimiento (González & Hennig, 2020). Ante el auge de la temática, los planes de estudio comenzaron a otorgar mayor relevancia a la enseñanza de la investigación. Esto mismo sucede en las escuelas normales (EN), principales encargadas de la formación inicial docente en México, las cuales han incluido en su plan de estudios el desarrollo de habilidades para la investigación educativa (DGESUM, 2018a). Entre otras innovaciones, la incorporación de nuevas modalidades de titulación, incluida la tesis de investigación, requieren una nueva visión y preparación del profesorado en cuanto al conocimiento de herramientas y técnicas para la investigación.

En este sentido, el Plan de Estudios 2018 en las EN busca la transformación pedagógica en torno a distintos ejes. En lo referente al desarrollo institucional, destaca la intención por reforzar ámbitos que no se habían explorado plenamente, como la investigación y la extensión académica (DGESUM, 2018a). En este punto se percibe la integración de las escuelas normales en el sistema de IES como una oportunidad para favorecer la investigación y se enfatiza la importancia de que los alumnos adquieran habilidades para utilizar la investigación educativa como medio para mejorar su práctica profesional (DGESUM, 2018a). De esta manera, se busca implementar estrategias para robustecer la enseñanza de la investigación en los alumnos de escuelas normales.

Diversos estudios abordan la relevancia del desarrollo de habilidades para la investigación educativa en la formación inicial docente (García-Gutiérrez & Aznar-Díaz, 2019; Reynoso, 2015). No obstante, se identifica una ausencia de investigaciones que analicen cómo es la enseñanza para desarrollar estas habilidades en la práctica. De esta manera, surge el problema de investigación, cuyo objetivo es analizar cómo son las condiciones de enseñanza de la investigación en las EN del estado de Sonora tomando como referencia la reforma curricular 2018. Se realiza a través del enfoque cualitativo, con el propósito de entender el problema desde la perspectiva del profesorado, sobre su rol como formadores.

La reforma como innovación curricular, busca mejorar la calidad de la enseñanza en las EN. Es por eso que plantea nuevas competencias a desarrollar para mejorar las habilidades para la investigación en los estudiantes. La implementación de los cambios introducidos en el currículum es un proceso complejo, dependiente de la intervención de los integrantes de la comunidad educativa y del establecimiento de compromisos por parte de los mismos (Bolívar, 2005). En este sentido, los profesores desempeñan un papel esencial en la implementación de innovaciones dentro de las instituciones (Loja & Quito, 2021). Por esta razón, indagar la perspectiva de los docentes sobre la manera en que fomentan la enseñanza de la investigación resulta de interés. Asimismo, el estudio adquiere relevancia al centrarse en la educación normal, debido a su papel protagónico en la FID del país.

Capítulo 1. Enseñanza de la investigación en escuelas normales como problema de investigación

En este apartado se presentan los aspectos contextuales del estudio. Se describen las condiciones que han conducido a las escuelas normales a adquirir una mayor orientación hacia la enseñanza de la investigación, exponiendo algunos datos que ponen en evidencia los avances de esas instituciones hacia un currículo orientado al desarrollo de habilidades investigativas.

Además, se señalan algunas investigaciones que han estudiado la forma en la que los programas de formación inicial docente enseñan a investigar. Posteriormente se enuncia el problema de investigación y se declaran los objetivos y preguntas de investigación. Finalmente, se presenta la justificación del estudio, en el cual se detalla la relevancia de analizar la enseñanza de la investigación como un proceso innovador en escuelas normales del Estado de Sonora.

1.1. Contexto de la investigación en programas de formación inicial docente

La preocupación por mejorar la FID en un sistema educativo está ligada a la búsqueda de avance y progreso de un país. Distintos países, particularmente en Latinoamérica han buscado el fortalecimiento curricular de los planes de formación inicial docente incorporando elementos que se utilizan en los sistemas de educación con mayor calidad a nivel internacional. Uno de los países que han sido tomados como referencia es Finlandia, en el cual la formación de los docentes está basada en investigación, bajo el supuesto de que la práctica de los profesores debe fundamentarse en conocimiento científico y centrarse en las habilidades cognitivas que se desarrollan durante los procesos de investigación (Niemi & Jakku-Sihvonen, 2006).

Según Darling-Hammond y Lieberman (2012) el sistema de educación en Finlandia, enfoca la FID en la integración de conocimiento científico basado en la investigación, en conocimiento de métodos pedagógicos y saberes prácticos, de modo que permita a los futuros profesores orientar sus decisiones a través de la evidencia científica, mejorar el conocimiento pedagógico y favorecer la comunidad científica entre educadores. En este sentido, las habilidades para la investigación y el entrenamiento en metodología de investigación cobran un papel relevante en la formación de profesores. Estos rasgos han sido trasladados a los sistemas latinoamericanos para fortalecer los programas de formación de profesores, otorgando mayor importancia al desarrollo de habilidades para la investigación desde el nivel de licenciatura.

Aprender a investigar ha dejado de ser una tarea destinada únicamente a los posgrados y cobra cada vez mayor fuerza en el currículo de pregrado. Se busca estimular en los estudiantes competencias como el razonamiento crítico, la creatividad y la destreza para resolver problemas, habilidades que se favorecen a través de la investigación y la producción del conocimiento.

Desarrollar el razonamiento crítico y reflexivo es de particular importancia en la FID, debido a que se consideran herramientas para optimizar la práctica educativa. Es por esto que los futuros profesores tienen múltiples oportunidades durante su formación para acercarse a la realidad educativa por medio de sus prácticas profesionales. Sin embargo, estas resultan insuficientes por sí mismas ya que carecen de potencial formador si se limitan a la observación; en cambio, es a través del entrenamiento en estrategias de análisis y reflexión sobre la práctica que se desarrolla este tipo de pensamiento (Cabra-Torres et al., 2013). Por esta razón la práctica reflexiva es una de las herramientas que más se utilizan en programas de FID para adentrarse en procesos de investigación.

La investigación constituye una de las actividades clave en la universidad. Glazmán (2015) señala que la investigación es tan importante en la universidad como lo es la docencia, dado que la creación de conocimientos es la tarea fundamental de la universidad. Este planteamiento sostiene también la relevancia de formar en investigación en el entorno académico universitario, pues es a través de la adquisición de capacidades investigativas que puede contribuirse a la formulación de respuestas a problemáticas y al avance en el desarrollo social (Maldonado & Alfaro, 2022).

Henao (2002) coincide con lo anterior, señalando la producción del conocimiento como la razón de ser de la universidad, y que esta se realiza a través de la investigación, por lo cual debe fomentarse en todo tipo de formación universitaria. A pesar del carácter indispensable que se atribuye a la investigación, identifica grandes obstáculos que restringen la enseñanza de la investigación en IES, los cuales se presentan también en instituciones de formación inicial docente. Entre ellas se señalan: la enseñanza de la investigación reducida únicamente al conocimiento de la metodología, ya que eso conduce a una enseñanza descontextualizada y sin relación a problemas de investigación específicos; la enseñanza de la investigación vista como otra materia del plan de estudios, poco articulada con el resto de los cursos; la escasa vinculación de la actividad que realizan los grupos de investigación con las actividades de docencia; la débil disposición de las instituciones para promover ambientes favorables para la investigación.

Los obstáculos señalados han caracterizado el enfoque con el que se trata la investigación en instituciones de FID, a las cuales se les ha criticado por limitar la enseñanza de la investigación a cursos específicos o a la producción de trabajos de grado, de manera desarticulada del resto del currículo y con un énfasis teórico sobre el práctico. De igual forma, se han catalogado las condiciones institucionales como poco idóneas para el fomento de la investigación. No obstante, los currículos más actualizados de estas instituciones han buscado instaurar la enseñanza de la investigación como un elemento transversal, que abarque los distintos cursos y a lo largo de todos los semestres de cada programa. Asimismo, se busca optimizar las condiciones institucionales para fomentar que estudiantes y docentes se involucren en actividades de investigación y producción de conocimiento científico.

1.1.1. Innovación curricular sobre la enseñanza de la investigación

En los diferentes planes de estudio de las EN se ha incluido como objetivo el fomento de la investigación educativa. Desde el plan de estudios de 1997 se abordó la necesidad de implantar hábitos para la investigación científica. No obstante, se indicaba que la enseñanza de la investigación debía tener un nivel bajo de complejidad, pues un nivel superior se orientaría a quienes ya tuvieran experiencia en investigación y no como un primer acercamiento para los estudiantes. En este sentido, las propuestas de este plan se dirigían a una enseñanza superficial en materia de investigación. Además, se establecía que la promoción de la investigación tendría lugar donde existieran las condiciones institucionales, es decir, que se promovería solo en aquellos centros que contaran con los recursos para lograrlo, en lugar de establecer lineamientos para generar las condiciones necesarias en todas las escuelas normales del país. En lo referido a las habilidades intelectuales de los estudiantes, se señalaba la disposición y capacidad para la investigación científica, en lugar de considerar el uso de herramientas de la metodología de investigación (Secretaría de Educación Pública, 1997).

En los planes de estudio siguientes se plasmaron cambios importantes en cuanto a la enseñanza que debían recibir los estudiantes normalistas referente a la investigación. En el 2012 se dio la siguiente reforma al plan de estudios, el cual incluyó un cambio significativo en los objetivos relacionados a la investigación. Una de las diferencias sustanciales entre el Plan 1997 descrito anteriormente y los subsecuentes, se dio en las formas de titulación, lo cual representó un avance para la enseñanza de la investigación dentro de las EN.

En el Plan de 1997 se establecía como trabajo de titulación la elaboración de un documento recepcional, el cual consistía en un ejercicio de reflexión sobre la práctica. En cambio, en el plan de estudios 2012 se consideraban tres formas de titulación: informe de prácticas, portafolio y tesis de investigación, todas estas con el requisito de defensa a través de un examen profesional. La incorporación de la última modalidad, tesis de investigación, constituyó un cambio trascendental, pues exigía el acompañamiento y orientación de un profesor-investigador que fungiría como asesor de los estudiantes en la elaboración de su trabajo de investigación (DGESUM, 2012). Debido al nivel de impacto de la propuesta, esta se constituyó como una innovación disruptiva (González & Cruzat, 2019), por plantear cambios abruptos y modificar de manera sustancial las rutinas institucionales. Algunos docentes de estas instituciones carecían de una capacitación suficiente y un nivel de estudios adecuado para asesorar al alumnado en la elaboración de una tesis (Medrano et al., 2017), lo cual provocó la necesidad de establecer nuevos perfiles docentes en la educación normalista.

El plan de estudios 2018, sobre el cual se centra esta investigación, busca alinearse a los perfiles profesionales que se solicita en los docentes de Educación Básica, por ser el campo laboral en el que principalmente se desenvuelven los egresados de escuelas normales. En el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar de Educación Básica se destaca como indicador del perfil docente la utilización de la investigación educativa vinculado al ejercicio profesional, como medio para enriquecer el propio quehacer pedagógico (SEP, 2020a). Por lo tanto, los cursos se caracterizan por tener orientación hacia el desarrollo de habilidades para investigar, como competencia para el ejercicio profesional.

Por otro lado, el plan de estudios 2018 mantiene las tres modalidades de titulación mencionadas anteriormente. La tesis de investigación se plantea como una actividad para la reflexión, análisis y problematización de las situaciones de la práctica que requieren explicaciones más profundas, con el propósito de producir conocimientos novedosos que aporten al campo de investigación, a través de la elaboración rigurosa de un texto con bases teóricas-metodológicas (DGESUM, 2018b).

Además, en todas las materias del plan de estudios, a excepción de las relacionados al idioma inglés, se considera como competencia profesional el desarrollar la integración de recursos de la investigación educativa, así como el uso de recursos metodológicos y técnicos para

comprender su práctica y mejorarla (DGESUM, 2018a). La Tabla 1 ilustra los componentes del plan de estudios que contemplan actividades orientadas a la investigación.

Tabla 1

Relación entre cursos de educación normal y enseñanza de la investigación

Semestre	Curso	Enseñanza de la investigación
1°	Herramientas básicas para la observación y análisis de la práctica educativa	Propicia la utilización rigurosa y sistemática de la observación y la entrevista para explicar la práctica docente.
2°	Observación y análisis de prácticas en contextos escolares	Habilita al alumno en el uso de las herramientas de la investigación cualitativa (entrevista, observación y cuestionario), para comprender la realidad educativa.
3°	Geografía	Se fomenta la comprensión del estudiante de elementos básicos para realizar una investigación relacionada a la Geografía, a través de el uso de técnicas de recolección de datos.
3°	Iniciación al trabajo docente	Al ser un seminario-taller, el estudiante participa en actividades donde aplica sus competencias para la investigación educativa e intervención.
4°	Atención a la diversidad	Habilita al alumno en el conocimiento de algunas metodologías de investigación, de carácter documental y de campo. El alumno participa en un coloquio para presentar los resultados de investigación.
5°	Educación inclusiva	El alumno profundiza en las bases teóricas de la docencia reflexiva y la investigación-acción. El estudiante aplica sus competencias para la investigación educativa e intervención.
5°	Herramientas básicas para la investigación educativa	Propicia el uso adecuado de herramientas teórico-metodológicas de la investigación educativa. Desarrolla habilidades para identificar problemas y elaborar proyectos de investigación.

5°	Probabilidad y estadística	Busca que el estudiante domine los tipos de muestreo más comunes en investigación educativa de manera manual y con uso de software. Provee herramientas para futuras investigaciones e involucra al alumno en la participación en un coloquio de investigación.
5°	Innovación y trabajo docente	Plantea la elaboración de diagnósticos, valoraciones y evaluaciones focalizadas que recurran a herramientas de la investigación. Profundiza en principios de la investigación-acción.
6°	Bases legales y normativas de la educación básica	Al ser un seminario-taller, el estudiante participa en actividades donde aplica sus habilidades para la investigación educativa e intervención.
6°	Formación Cívica y Ética	Se aplican técnicas de investigación documental.
6°	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar	Plantea la elaboración de diagnósticos, valoraciones y evaluaciones focalizadas que recurran a herramientas de la investigación. Profundiza en principios de la investigación-acción.
7°	Gestión educativa centrada en la mejora del aprendizaje	El alumno integra recursos de la investigación en la revisión de los paradigmas recientes de la gestión educativa.
Optativo	Producción de textos narrativos y académicos	Se fortalece el ámbito de la producción escrita, se analiza la estructura documentos académico-científico, y se estudian características básicas para evaluar la calidad en los textos.
	Trabajo de titulación	La modalidad de tesis consiste en diseñar y llevar a cabo un proyecto de investigación que finaliza con la exposición de su tesis, en la que detalla el enfoque metodológico empleado y los hallazgos alcanzados.

Nota. Elaboración propia. Datos obtenidos de la DGESUM (2018a).

Como se puede apreciar, desde primer semestre, se propicia el uso de técnicas básicas de investigación como la entrevista y la observación. En los próximos semestres, se emplean otras técnicas como el uso de cuestionarios, herramientas de sistematización de información de carácter documental y de campo, así como se fomenta la participación en coloquios de investigación dentro de la institución. En quinto semestre, se incluye el curso Herramientas básicas para la investigación educativa, orientado a la habilitación en herramientas teórico-metodológicas de la investigación educativa. En este, los estudiantes participan en el diseño de protocolos de investigación o proyectos de intervención (SEP, 2020b). De igual forma, se contemplan horas dedicadas a la asesoría y elaboración del proyecto de titulación, correspondiente a 10.8 créditos dentro de la malla curricular.

Otro de los componentes que en el Plan de Estudios 2018 se concibe como una oportunidad para desarrollar habilidades investigativas es la práctica, al utilizar recursos de investigación para explicar las situaciones educativas. García (2016) señala la importancia de que dentro de las EN las prácticas se constituyan como objetos de estudio, como espacios de cuestionamiento y experimentación. Esta visión sobre la práctica exige en los estudiantes la utilización de métodos y técnicas de la investigación educativa y, en consecuencia, la capacitación para hacer uso de las mismas. En este punto, resulta fundamental desarrollar esas habilidades en los estudiantes normalistas.

Entonces, la innovación del Plan de Estudios 2018 consiste en dar aún mayor énfasis al fomento de habilidades para la investigación, a través del desarrollo de competencias de manera transversal, dentro de los diferentes cursos de la malla curricular. Este soporte curricular, según Tejada y de la Torre (1995), hace alusión a la dimensión contextual de la innovación, la cual se refiere a las condiciones sociopolíticas que legitiman los cambios. En este caso, los objetivos de mejora se derivan de la reforma curricular y, por ende, se plantean como una innovación oficial en todas las escuelas normales del país. Sin embargo, al concretarse en la práctica las reformas son reinterpretadas por los profesores a través de la reflexión, para comprenderlas y mejorarlas (Escudero, 2014), por lo cual se lleva a la práctica de manera distinta en cada centro escolar.

A partir del 2022 se planteó un nuevo Plan de Estudios que mantiene características similares al anterior en lo referente a la enseñanza de la investigación, ya que se continúa enfatizando como una de las competencias por desarrollar en la mayoría de los cursos. Algunas de las modificaciones son las tareas que se espera que lleven a cabo los estudiantes. El plan previo

describe como objetivo que los estudiantes integren recursos de la investigación educativa, mientras el 2022 espera que los estudiantes hagan y apliquen investigación educativa, así como presenten productos de investigación (DGESUM, 2022). En cuanto a las asignaturas, en semestres iniciales se mantienen materias con una orientación muy similar al antecesor y continúan presentes las que enfatizan la enseñanza de la investigación; en los semestres posteriores se modifican las asignaturas por flexibilidad curricular, por lo cual es decisión del colectivo docente de cada plantel si se incluyen cursos relacionados a la investigación educativa. Debido a la temporalidad en la que se desarrolló este estudio solo se tomaron en cuenta las acciones implementadas dentro del contexto del Plan de Estudios 2018.

Aun cuando los planteamientos curriculares establecen el fortalecimiento de la enseñanza de la investigación, resulta interesante indagar de qué manera se concretan esas intenciones en la práctica dentro de las instituciones, pues, como afirma Stenhouse (1984) el principal problema al estudiar el currículo es la distancia que existe entre las aspiraciones y las condiciones para hacerlas operativas. De acuerdo a Ramírez (2020), las innovaciones vinculadas al desarrollo curricular, derivadas de políticas educativas, son validadas dentro de los centros escolares por los agentes que participan en ellos y, por lo tanto, se ejecutan en este nivel. Por tal motivo, para comprender cómo es la enseñanza de la investigación dentro de las EN se requiere realizar un análisis que considere las prácticas de enseñanza que se implementan para alcanzar los objetivos establecidos en el currículo.

1.1.2. Los profesores de las escuelas normales y el desarrollo de investigación

Una medida que ha impulsado la investigación dentro de las EN es su incorporación al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) en 2009, lo cual supuso un logro para estas escuelas, al ser un programa orientado al apoyo a las instituciones para realizar actividades de investigación y docencia, así como a contribuir a su profesionalización y la creación de cuerpos académicos (CA) (Universidad Nacional Autónoma de México, 2018). De esta manera, la actividad relacionada a la investigación ha aumentado y se busca incrementar la formación de los docentes en este sentido. El hecho de que los profesores tengan mejor preparación en sus habilidades para la investigación, facilita su capacidad para enseñar a investigar a los estudiantes de estas instituciones.

Según datos de la SEP (2023), a nivel nacional, las escuelas normales han conformado 233 CA inscritos al PRODEP, de los cuales 10 están consolidados, 76 se encuentran en consolidación

y 147 están en formación. De estos, cinco corresponden a instituciones del estado de Sonora, cuatro de los cuales están en formación y uno en consolidación; tres pertenecen a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, abordando temas relacionados con el impacto las prácticas educativas, el análisis de políticas y el currículo en la formación docente, así como la identidad profesional y la ética en la enseñanza. Otro pertenece a la Escuela Normal Superior de Hermosillo y se enfoca en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación inicial y la práctica docente. Finalmente, el último corresponde a la Escuela Normal Estatal de Especialización, dedicándose a la construcción simbólica de la formación del profesorado y las prácticas de inclusión en la educación (SEP, 2023).

Como puede observarse en los nombres, el foco de investigación es variado y corresponden a líneas temáticas distintas. Debido a que la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora es la que tiene mayor número de CA, es también en la cual los temas de investigación presentan mayor variedad. A su vez, es en esta institución donde participa una cantidad más alta de docentes, con un total de 15 profesores pertenecientes. En contraste, en cada una de las otras dos EN participan tres profesores.

Conocer el perfil del profesorado y las diferentes gestiones institucionales y gubernamentales relacionadas a su desarrollo profesional es un referente sobre la formación que tienen en materia de investigación para atender los lineamientos curriculares vigentes. En cuanto a las características del cuerpo docente, en el estado de Sonora el personal académico de las EN se conforma por 246 docentes, 29 de ellos tienen doctorado, 115 cuentan con maestría, 94 con licenciatura, dos con normal básica y seis con un grado menor a licenciatura (SEP, 2022). De los docentes de EN del estado, cuatro tienen reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), mientras que 15 cuentan con Perfil Deseable PRODEP (UNAM, 2022).

En el esfuerzo por conformar CA y trabajar en la formación continua, se observa una potencial apertura de parte del profesorado por participar de manera conjunta en proyectos de investigación y, de esta forma, favorecer el proceso de innovación para mejorar la enseñanza de la investigación dentro de las instituciones. Según García-Peñalvo (2015), que los docentes mantengan esta inquietud por innovar es esencial para lograr la mejora del aprendizaje del alumnado.

En lo referente a la producción científica que generan los cuerpos académicos de las EN, Siqueiros (2020) señala que la mayor cantidad de publicaciones de los académicos se concentra

en ponencias y la menor en libros, por lo cual advierte que las instituciones de FID se encuentran en etapas tempranas en cuanto a la investigación. La cantidad de publicaciones en artículos de revistas por parte de los docentes es también baja, lo cual se atribuye a la carencia de una práctica consolidada de investigación y publicación en revistas indexadas o editoriales de calidad. (Prieto-Benavides et al., 2016). Ante estas condiciones, Siqueiros y Vera (2020) identifican progresos y desafíos en el proceso de investigación de las EN, debido a que algunos aspectos se han mejorado, pero aún existen condiciones que deben optimizarse para consolidar los CA y la producción científica.

Los CA y las redes de colaboración en las EN tienen algunas fortalezas y dificultades que deben enfrentar para su consolidación. Según Cruz y Aguilar (2018) algunos aspectos favorables son la producción editorial, la cual se impulsa a través de la participación en redes de colaboración y permiten la publicación de libros colectivos, la participación en Congresos por parte de los equipos de investigación de EN, el trabajo colaborativo y el reconocimiento de los CA ante el PRODEP. Respecto a las dificultades, destacan: la inclinación hacia la docencia, lo cual limita la obtención de recursos para investigar; la formación de los profesores, debido a que la mayoría de quienes tienen un nivel de posgrado fueron formados con orientación profesionalizante, en lugar de investigativa; la desmotivación del profesorado ante la disminución de matrícula en las EN y la falta de un perfil establecido, lo cual hace posible que académicos con formación inicial distinta a la pedagógica sean contratados como docentes en las EN. Algunos de estos retos son reconocidos por Del Cid (2020), quien considera que las condiciones laborales aún presentan obstáculos para realizar investigación, debido a que no se brinda la oportunidad de dedicarse mayormente a estas actividades, así como a la falta de equipamiento e infraestructura para realizar proyectos de investigación.

Existen aspectos que restringen la enseñanza de la investigación en las EN, como las condiciones laborales del profesorado. Entre estas, se destacan el exceso de carga horaria de docencia, la carga de tareas administrativas sobre las académicas y el poco tiempo para realizar investigación, acompañar y asesorar a los alumnos (Ducoing, 2019). No obstante, se observa que los profesores realizan un esfuerzo por impulsar este tipo de enseñanza, lo cual permite identificar otros estimuladores de la innovación, tales como recursos personales del profesorado para innovar y la cultura de trabajo en equipo (Feixas et al., 2016). Estos aspectos relativos al profesorado,

aunados a la generación de las condiciones favorables mencionadas, hacen de la enseñanza de la investigación en las EN un tema de interés.

Otra de las acciones orientadas a promover la investigación es la creación del CONISEN, congreso instaurado en 2017 como un espacio de difusión de resultados de investigación sobre educación normal, cuya misión es impulsar la producción académica y el involucramiento de estudiantes normalistas en proyectos de investigación. Este congreso se constituye como un escenario para que profesores y alumnos de estas escuelas, así como otros interesados en la formación docente, participen en el intercambio de experiencias de investigación educativa. En este sentido, se otorgan mayores oportunidades para compartir los resultados de estudios y, a la vez, promueve la participación en investigaciones dentro de las EN, lo cual exige que tanto docentes como alumnos cuenten con una preparación adecuada para realizar investigación educativa.

1.2. Antecedentes sobre enseñanza de la investigación

Los planes curriculares en el nivel superior, así como de escuelas formadoras de docentes a nivel internacional, adquirieron una mayor orientación hacia la enseñanza de la investigación en los últimos años. Esto ha generado diversos estudios destinados a indagar sobre el desarrollo de estas habilidades en estas instituciones.

En este apartado se revisan estudios internacionales y nacionales que han indagado sobre las prácticas de enseñanza relacionadas a la investigación, tanto en universidades como en escuelas formadoras de docentes. Conocer los enfoques bajo los cuales han sido abordados y los resultados obtenidos permite construir un marco de referencia sobre el conocimiento existente del objeto de estudio

1.2.1. Estudios internacionales sobre enseñanza de la investigación en programas de formación inicial docente

Un estudio de caso realizado en escuelas de Hungría y Austria por Pesti et al. (2018) exploró la concepción que se tiene de los profesores como investigadores en programas de FID y las experiencias que tienen los estudiantes para realizar investigación orientada a la práctica. Para este fin, los investigadores recabaron datos por medio de entrevistas y revisión documental. Como resultado, se encontró que en la escuela de Austria algunos estudiantes colaboraban en grupos de

investigación, lo cual concebían como una oportunidad para desarrollar habilidades investigativas. En el caso de Hungría, los alumnos participaban en cursos relacionados con metodología. Los hallazgos revelaron que los estudiantes consideraban que su formación contribuye al desarrollo de habilidades para interpretar literatura, realizar reportes de investigación y revisiones documentales. No obstante, manifestaron inseguridad para conducir investigaciones por sí mismos, analizar datos y recolectar información. La realización de investigaciones a pequeña escala durante la licenciatura fue percibida como un gran apoyo para desarrollar las habilidades requeridas para elaborar su tesis.

Por otro lado, Agud e Ion (2019) realizaron una investigación en España, la cual estudió la percepción de los alumnos sobre la integración de la investigación en los cursos universitarios de la Licenciatura en Educación Primaria. Utilizando un enfoque cuantitativo, se utilizó la revisión documental y la aplicación del cuestionario Student Perception of Research Integration Questionnaire. Se encontró que los estudiantes percibían como esencial la investigación científica en su formación inicial, por estimular su aprendizaje y fomentar el establecimiento de una cultura de investigación. Sin embargo, se identificó la necesidad de repensar el enfoque de enseñanza para hacerla realmente efectiva. Los resultados señalaron que es necesario mejorar la forma de abordar la investigación, por lo cual, se considera relevante caracterizar cómo es el enfoque actual, desde el análisis de las prácticas en la impartición de cursos.

Otro estudio de caso realizado en Indonesia por Sari (2020) se centró en examinar los contextos de las materias de investigación en programas de Licenciatura en Enseñanza del Inglés y las tensiones que los académicos enfrentan al poner en práctica las nuevas políticas educativas relacionadas a la enseñanza de la investigación. Los datos se recolectaron en distintas etapas. En primer lugar, se aplicó un cuestionario para delimitar las instituciones a estudiar, de las cuales se seleccionaron tres universidades. En un segundo momento, los docentes participaron en un taller, el cual culminó con la tercera etapa: la elaboración de un plan de clases para la enseñanza de la investigación, los cuales se analizaron posteriormente. Por último, se aplicó un segundo cuestionario y entrevistas. Los hallazgos mostraron un bajo nivel de comprensión de los profesores sobre las exigencias curriculares sobre enseñanza de la investigación. A pesar de expresar frustraciones respecto a las nuevas exigencias, los docentes no ofrecían soluciones prácticas para atender estas demandas y manifestaron dificultades para integrar estrategias pedagógicas a los requerimientos de enseñanza de la investigación.

En España, Palencia et al. (2022) realizaron otro estudio de caso dirigido a las percepciones de docentes y estudiantes de los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Educación Primaria sobre las habilidades de investigación en su FID. El análisis se centró en cómo las experiencias de los cursos de estos programas contribuyen a formar docentes-investigadores. Se utilizó una entrevista semiestructurada para los profesores y un cuestionario para los estudiantes. Como resultado, se encontró que en los cursos se privilegian los análisis teóricos sobre actividades prácticas, en las cuales han tenido poca experiencia. Los docentes perciben que el nivel de formación es básico, debido a que los programas reflejan una valoración baja de la investigación en el campo de la educación. Se encontraron también algunas limitaciones institucionales y metodológicas en los profesores para atender los requerimientos de formación de los estudiantes. A pesar de estos resultados, tanto docentes como estudiantes atribuyen un rol fundamental a la investigación en el quehacer docente.

Un estudio similar se realizó en Kosovo (Kaçaniku, 2020), donde se analizó el caso de dos escuelas de FID en cuanto al componente basado en investigación de sus programas. Se buscó comprender cómo se concibe el docente-investigador en la FID y cómo es el acercamiento del programa al desarrollo de docentes investigadores. Para recolectar los datos, se empleó un cuestionario abierto para estudiantes, una entrevista semiestructurada para docentes y revisión documental. Se encontró que los docentes restringen la enseñanza de la investigación a aprendizajes formales sobre metodología y utilizan enfoques mecánicos de enseñanza. Tanto estudiantes como docentes perciben que el desarrollo de docentes investigadores no es una prioridad en los programas de estudio, lo cual se refleja en una limitada infraestructura para hacer investigación.

En el panorama internacional la situación de la FID en el ámbito de la investigación ha sido estudiada tanto desde la percepción de los docentes, como de los alumnos, con un énfasis en aquellas relacionadas a la enseñanza de la investigación. La mayor parte de los estudios centran su análisis en las asignaturas de metodología de investigación y coinciden en una valoración positiva de la integración del componente de investigación. Los resultados sugieren que el nivel de formación investigativa es básico, por lo cual los alumnos tienen limitaciones para conducir investigaciones por sí mismos. Asimismo, algunos casos reflejan frustraciones del profesorado derivadas de la exigencia de la enseñanza de la investigación. Los hallazgos de estos estudios aportan a este proyecto una visión del estado de la investigación en instituciones de FID, las cuales

evidencian ciertas limitaciones. Esta información es relevante para el presente estudio por orientar el análisis hacia la comprensión de las condiciones de enseñanza que conducen a esas limitaciones, así como ampliar la concepción de la enseñanza de la investigación desde la contribución de todas las materias, sin una reducción a las asignaturas sobre metodología de investigación.

1.2.2. Estudios sobre habilidades para la investigación en docentes en servicio y formación inicial en América Latina

En América Latina se realizaron diversos estudios relacionados con la formación en investigación en carreras pedagogía. En Chile, Perines (2020) analizó las valoraciones que los profesores universitarios de pedagogías tenían sobre la formación investigativa de sus alumnos, por medio de un enfoque mixto. Se utilizó una entrevista semiestructurada para recolectar los datos. Los hallazgos se presentaron desde cuatro áreas: la importancia que adjudican los profesores a la formación investigativa estudiantes, la cual resultó ser alta, pues se percibía como fundamental para el quehacer pedagógico; la efectividad de la enseñanza impartida, en este caso, se señaló que era demasiado teórica, reduciendo las oportunidades de los estudiantes para conocer la investigación de manera tangible; la disposición de los docentes para enseñar investigación, aspecto sobre el cual se encontró que los académicos debían optimizar su preparación; por último, la disposición de la universidad, donde se destacó la necesidad de que las universidades optimizaran recursos para favorecer este tipo de enseñanza. El análisis que realizó resulta interesante al abordar distintos rasgos que tienen influencia sobre la enseñanza de la investigación; sin embargo, se limitó a las valoraciones de los docentes, dejando de lado las condiciones institucionales que tienen impacto en la problemática.

En Chile, Orellana-Fonseca et al. (2019) también orientaron su estudio hacia las valoraciones, en este caso, de estudiantes de posgrado sobre los aprendizajes obtenidos durante el posgrado en cuanto a metodología de investigación. Usando un enfoque cualitativo, se aplicó un cuestionario y un grupo de discusión para recabar los datos. En este estudio se encontró que los egresados de pedagogías percibían un déficit en su aprendizaje y en las condiciones institucionales que condujeron a este. Si bien pone en evidencia lo anterior, deja como incógnita cómo es la enseñanza que reciben.

Por su parte, Guamán et al. (2021) hicieron un análisis similar en Ecuador al indagar lo que los profesores y alumnos de la carrera de docencia opinaban sobre su formación en investigación, utilizando un enfoque mixto. Se aplicaron entrevistas grupales y focales, cuestionarios a profesores

y estudiantes, además de un foro de discusión. Como resultado, se encontró que el 15% del alumnado consideró suficientes las actividades relacionadas a la investigación, 20% percibió que la información recibida era adecuada y 49% expresó un nivel de insatisfacción. Un aspecto interesante en este caso es que se exploró también la preparación del profesorado con relación a la investigación, encontrando que el 83.3% de los docentes no estaban suficientemente preparados en metodología y prácticas pedagógicas sobre este tema. Presentar los resultados en este doble sentido es conveniente para dar cuenta de la relación existente entre ambos factores.

Otro estudio centrado en docentes y estudiantes fue realizado por Ravelo et al (2019) en Cuba. La investigación buscó examinar los rasgos característicos de la formación investigativa de la Licenciatura en Educación. Se utilizó una entrevista grupal a docentes, una encuesta a estudiantes y observación participante. Los resultados indicaron que estudiantes y docentes carecían de los conocimientos necesarios para realizar actividades investigativas; se identificó que los programas de estudio propician la adquisición de habilidades para la investigación, pero realizan insuficientes actividades en la práctica que les permitan a los estudiantes entrenarse en cuanto a solución de problemáticas educativas. Por último, se encontró que las acciones investigativas diseñadas por el colectivo no se ejecutan con una secuencia lógica.

Por otro lado, en Chile, Perines y Murillo (2017) centraron su análisis en las propuestas de docentes de primaria y secundaria para fortalecer su vínculo con la investigación educativa. A través de un enfoque cualitativo, utilizaron una entrevista fenomenográfica para recolectar información. Dentro de sus hallazgos, destacaron que los docentes en servicio percibían deficiencias en la formación universitaria que recibieron. Por lo tanto, consideraron necesario reforzar la investigación y sus metodologías en la formación inicial. Esta conjetura es compartida por Reynoso (2015), quien orientó su estudio en República Dominicana a las prácticas del profesorado relacionadas a la investigación en una institución formadora de docentes. Se usó un enfoque cualitativo, aplicando entrevistas semiestructuradas, análisis documental y un grupo de discusión. Entre sus hallazgos, encontró que las prácticas de investigación a nivel aula eran mínimas y se implementaban como requisito para la conclusión del grado académico. Ante esta problemática, propuso un modelo para favorecer la enseñanza de la investigación en la institución.

Los antecedentes en Latinoamérica presentan conclusiones similares a los del plano internacional más amplio. En estos casos, tanto docentes como estudiantes perciben deficiencias en la enseñanza de la investigación y revelan la baja capacidad de los docentes en cuanto a la

investigación. La información obtenida orienta el presente estudio hacia la comprensión de las condiciones que han propiciado esas limitaciones, además de indagar sobre aquellos elementos en los cuales se ha logrado avanzar en la enseñanza de la investigación dentro de las escuelas normales.

1.2.3. Estudios nacionales sobre investigación en escuelas normales

En México, Covarrubias et al. (2016) analizaron los retos y dificultades que los alumnos normalistas enfrentaron al elaborar sus tesis de investigación como modalidad de titulación. Utilizando un enfoque cualitativo, se realizó un grupo focal para recabar los datos. Los hallazgos indicaron que los estudiantes identificaban dificultades para elaborar la tesis y otorgaban especial relevancia a los docentes de los cursos orientados al desarrollo de habilidades para la investigación, así como al papel del profesor asignado como asesor en la elaboración de la tesis. Se encontró que las estrategias de enseñanza que los docentes utilizaban para impartir las asignaturas, así como el perfil profesional de los asesores, eran fundamentales para contribuir al éxito en el proceso de elaboración de tesis. Los resultados abordaron la importancia que tienen los profesores en cuanto a su contribución en el aprendizaje relacionado a la investigación del alumnado. No obstante, se limitaron al rol de los docentes como asesores de tesis, por lo cual se sugiere indagar sobre su enseñanza a lo largo de toda la formación inicial.

De igual forma, Hernández et al. (2019) indagaron acerca del proceso de elaboración de documentos de titulación en escuelas normales, enfocándose en el acompañamiento del profesorado durante este periodo. El propósito del estudio fue explorar las prácticas y hábitos que configuran las actividades de investigación entre los asesores y la forma en que esas prácticas se transfieren durante el acompañamiento a los alumnos en la elaboración del documento de titulación. Se utilizó la investigación-acción y los datos se recabaron utilizando entrevistas a profundidad. Los hallazgos mostraron una relación entre el capital académico y estilos pedagógicos para enseñar a investigar. Además, se identificó que los profesores normalistas priorizan la formación como docentes sobre la formación investigativa. Las aportaciones de este estudio se enfocan en la relación entre la formación y grado de estudios de los docentes normalistas y su rol como asesores. Sin embargo, el análisis se limita al rol del docente como asesor de tesis, sin dar cuenta de la formación investigativa que se recibe durante el transcurso del programa de Licenciatura, con base en el currículo actual.

Otro estudio, realizado por Izquierdo et al. (2020) centraron su análisis en los beneficios y desafíos que perciben los profesores de EN sobre la investigación-acción que se practica, como un medio para el desarrollo docente al inicio de su formación. Se empleó un estudio de casos colectivos, con tres grupos de profesores normalistas. Se utilizaron como instrumentos los grupos focales, entrevistas a profundidad y encuestas. Como resultado, se encontraron discrepancias entre el currículo oficial orientado a la promoción de la investigación y la forma en la que se aplica en la práctica. Asimismo, se observó la poca experiencia de los profesores y su falta de claridad conceptual y metodológica para implementar la investigación-acción.

En las investigaciones analizadas puede identificarse que la enseñanza de la investigación es un ámbito en desarrollo dentro de las EN, pues aún faltan condiciones para consolidarla y áreas por fortalecer. En países de Latinoamérica la mayor parte de los estudios relacionados utilizan un enfoque cualitativo y se enfocan en las valoraciones, tanto de estudiantes como de profesores, sobre la enseñanza de la investigación dentro de las escuelas formadoras de docentes. Mientras tanto, algunos estudios en México se centran en el proceso de elaboración de documentos de titulación, así como en los tipos de investigación que se realizan dentro de las instituciones. Es así que se identifica la necesidad de examinar cómo es la enseñanza de la investigación al interior de las EN, como un proceso formativo que se lleva a cabo durante todo el programa de licenciatura.

Estudios anteriores han demostrado el impacto que tiene el nivel de competencias de los profesores y las estrategias de enseñanza que utilizan sobre el aprendizaje de los alumnos en términos de habilidades para la investigación, por lo cual, se aborda desde la percepción del profesorado sobre su práctica. A pesar de que la mayoría de los estudios que preceden la presente investigación han abordado el problema desde un enfoque cualitativo, se elige continuar con este enfoque porque permite avanzar el conocimiento existente sobre la perspectiva de los docentes. Este enfoque resulta adecuado, ya que facilita analizar de manera más profunda cómo se vive y se concibe la enseñanza de la investigación en la escuela normal, no como un conjunto de materias aisladas, sino como un proceso prolongado y transversal durante la formación inicial docente. Así, el análisis cualitativo proporciona las herramientas necesarias para explorar las experiencias y perspectivas de los profesores desde una óptica integral y contextualizada.

1.3. Planteamiento del problema

La enseñanza de la investigación en las EN se plantea como problema al indagar la manera en que se integran los objetivos de la reforma curricular relacionados a este ámbito en las prácticas

institucionales. En este sentido, se aborda desde una perspectiva cultural que, según House (1988), analiza la manera en la que la innovación se integra a la cultura del centro y considera la manera en que los distintos participantes, como profesores y estudiantes implementan los cambios. Es así que resulta relevante estudiar también las condiciones asociadas a estos actores que han impulsado o restringido la innovación (Rivas, 2000) relacionada a la enseñanza de la investigación.

Una de las principales limitantes señalada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) es el énfasis de las EN sobre la tarea de formar para enseñar, el reducido alcance de las investigaciones que se generan en estas instituciones y las condiciones laborales del profesorado con una excesiva carga de horas dentro del aula. Por otro lado, es común enfrentarse a ciertas oposiciones al introducir cambios. En relación con esto se identifican factores asociados a los propios profesores, tales como la resistencia al cambio y el temor por enfrentarse a situaciones desconocidas, lo cual genera inseguridad y puede percibirse como un esfuerzo suplementario (Rivas, 2000), esto es, como una carga añadida a lo que se realiza habitualmente.

La perspectiva de los profesores sobre su rol como investigadores es un elemento crucial, dado que el éxito de la innovación curricular depende en gran parte de ellos. Como indican Smith y Smith (2020), los avances se deben, de forma importante, al esfuerzo docente por mejorar su apertura para tomar riesgos, la búsqueda por incrementar el interés del alumnado y su compromiso por hacerlo. En el caso de la EN, contar con conocimientos sobre investigación se ha vuelto imprescindible para los estudiantes, lo cual no pasa desapercibido por los formadores de docentes. El imperativo ético de los docentes por atender los objetivos curriculares y optimizar el aprovechamiento de los alumnos es un elemento importante para la concreción de objetivos planteados por reformas externas, sobre todo cuando las innovaciones son introducidas como una prescripción del sistema (Rivas, 2000). Este es el tipo de innovación planteado en la EN, debido a que desarrollar habilidades para la investigación es un requerimiento derivado de la reforma curricular que debe atenderse a lo largo del transcurso de la licenciatura.

Por lo anterior, la inclusión del fomento de la investigación durante todo el trayecto de formación normal, se identifica como un promotor sustancial de la innovación. En todos los semestres del programa de Licenciatura en Educación Primaria se incluyen cursos que contribuyen al aprendizaje de la investigación por parte del alumnado. Todos estos, a excepción de los relacionados al idioma inglés tienen como propósito desarrollar competencias para la investigación. Algunas de las asignaturas presentan una contribución adicional, al plantear

situaciones específicas para propiciar el uso de herramientas de investigación. La relación entre los cursos referidos y el abordaje que tienen sobre la investigación se describe de forma detallada en la Tabla 1 que se muestra en la sección 1.1.1 sobre el contexto del estudio.

Como puede observarse, son variadas las oportunidades dentro del programa que tienen los estudiantes para desarrollar habilidades para la investigación. Es así que las EN se encuentran en una fase clave en su crecimiento en el ámbito de la investigación, pues, como se ha mencionado, es en este momento que se están generando algunas condiciones políticas y educativas para iniciarse formalmente en estas actividades. Si bien se identifican algunos obstáculos para impulsar la enseñanza de la investigación, también existen algunos elementos favorables que pueden potencializar la innovación buscada. El currículo actual demanda que los estudiantes desarrollen este tipo de competencias. Debido a que la situación de los centros escolares indica cierta distancia con este objetivo, es relevante realizar un estudio orientado al análisis dentro de las instituciones.

Por lo anterior resulta necesario comenzar a generar estudios que permitan conocer la enseñanza de la investigación que reciben los estudiantes normalistas dentro del programa de Licenciatura en Educación Primaria. La investigación constituye uno de los roles esenciales de los docentes para impulsar la innovación (Moreira et al., 2020) y, por lo tanto, un insumo básico para suscitar procesos de mejora en las aulas. Es así que cobra importancia conocer las herramientas que reciben los futuros docentes en su preparación inicial, como recursos prácticos en la labor docente.

Las habilidades de investigación educativa se han promovido en las reformas curriculares recientes de las escuelas normales, estableciendo la enseñanza de la investigación como objetivo fundamental. Aun cuando se han realizado estudios que den cuenta del avance de la investigación en escuelas normales, estos se han centrado en la formación docente y su producción académica, así como en el proceso de titulación. Es así que se identifica una ausencia de estudios que analicen de qué manera se están concretando los objetivos curriculares que buscan instaurar la enseñanza de la investigación como una práctica permanente durante todo el curso de la educación normal. Por esta razón, es pertinente conocer cómo se enseña la investigación en las EN, lo cual remite a la indagación sobre las acciones que realizan los profesores en su práctica para alcanzar este objetivo, así como dar cuenta de las competencias que les permiten hacerlo.

1.3.1. Pregunta general del estudio

¿Cómo son las condiciones de enseñanza de la investigación en una escuela normal del estado de Sonora en el marco de la innovación curricular del Plan de Estudios 2018 desde la perspectiva del profesorado?

1.3.2. Preguntas específicas

- ¿Cómo es la formación en investigación que han recibido los docentes de la Escuela Normal y qué competencias han desarrollado para enseñarla?
- ¿Cómo utilizan los profesores las estrategias de enseñanza para favorecer el desarrollo de habilidades para la investigación en los estudiantes normalistas?
- ¿Cómo perciben los profesores el impacto de sus estrategias de enseñanza en el desarrollo de habilidades investigativas en los estudiantes?
- ¿Cuáles son los elementos que favorecen u obstaculizan la innovación curricular en la enseñanza de la investigación en la Escuela Normal?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Analizar las condiciones de enseñanza de la investigación en una escuela normal del estado de Sonora en el marco de la innovación curricular del Plan de Estudios 2018 desde la perspectiva del profesorado.

1.4.2. Objetivos específicos

- Describir la formación en investigación que han recibido los docentes de la escuela normal y las competencias que han desarrollado para enseñar esta disciplina.
- Comprender las estrategias de enseñanza que utilizan los profesores para favorecer el desarrollo de habilidades de investigación en los estudiantes normalistas.
- Analizar la perspectiva del profesorado sobre el impacto de las estrategias de enseñanza que utilizan sobre el desarrollo de habilidades para la investigación en los estudiantes.
- Identificar los elementos que favorecen u obstaculizan la innovación curricular en la enseñanza de la investigación en la Escuela Normal.

1.5. Justificación

La relevancia de fomentar habilidades para la investigación se ha reconocido con mayor fuerza en la actualidad y, por lo tanto, se ha incluido en los currículos recientes de formación profesional, particularmente en los programas de FID (Paukner & Sandoval, 2018). La

investigación se concibe como un detonante para la reflexión sobre las situaciones educativas, que posibilita la mejora de la práctica. Bajo esta premisa, el currículo de escuelas formadoras de docentes en México ha tomado esta orientación, poniendo énfasis en la enseñanza de la investigación. Es así que las EN atraviesan un proceso de cambios que deben comenzar a indagarse, para conocer la manera en la que se están implementando y los resultados obtenidos.

Es indispensable fortalecer investigación como un aspecto central en la formación de docentes, debido a su potencial para conocer los problemas educativos y como única vía para generar proyectos orientados a solucionarlos (INEE, 2018). En este sentido, enseñar a investigar en la EN es una tarea fundamental y, por lo tanto, es importante comenzar a generar estudios que permitan reconocer cómo se desarrolla esa enseñanza. De esta forma, se podrán identificar fortalezas, retos y elementos que han restringido el avance de la investigación en estas instituciones.

El foco de interés de esta investigación es la manera en la que los profesores de EN concretan en la práctica los señalamientos del currículo. Las innovaciones curriculares en muchas ocasiones se planifican sin tomar en cuenta las características de los profesores y se pretende que se ejecuten los cambios tal cual se plantean. De esta forma, se concibe a los docentes como tabulas rasas, sin considerar sus conocimientos y experiencias previas (Díaz-Barriga, 2010). Visualizar la innovación de esta manera limita su potencial transformador. Es por esto que el enfoque de esta investigación se presenta en el sentido contrario, al analizar desde la perspectiva del profesorado y de las estrategias que emplean para desarrollar habilidades investigativas en los alumnos.

La pertinencia de este análisis radica en la capacidad de la acción de los docentes para producir cambios. Pila et al. (2020) sostienen que difícilmente se conseguirá mejorar sin realizar ajustes en las prácticas pedagógicas y didácticas. Por tal motivo, es de importancia centrar la investigación en las modificaciones que han realizado los docentes en sus prácticas y estrategias de enseñanza para avanzar en el ámbito de formación investigativa de los alumnos.

Los hallazgos de este estudio aportan información acerca de la forma en que se implementa la enseñanza al interior de una Escuela Normal, lo cual es de utilidad para conocer prácticas exitosas de enseñanza que sirvan de referencia para otras escuelas de FID e instituciones de educación superior. De igual forma, permite identificar áreas que requieren mejorarse lo cual pone en evidencia posibles ajustes por realizar tanto a nivel curricular como en las prácticas docentes.

Capítulo 2. Marco teórico: perspectivas asociadas a la enseñanza de la investigación en la formación inicial docente

Este apartado tiene como objetivo explicar los elementos analítico-conceptuales asociados a la enseñanza de la investigación en programas de FID. Se inicia por conceptualizar los aspectos fundamentales para comprender el problema de investigación y se describen los componentes englobados en la tarea de enseñar a investigar, desde las competencias requeridas para quienes enseñan, como los aprendizajes que se busca alcanzar en los estudiantes.

Las escuelas encargadas de la FID, encabezadas en México por las escuelas normales se enfrentan a la necesidad de enfatizar la enseñanza de la investigación y buscar mecanismos para conducir este proceso de manera funcional. Estos ajustes se apoyan del conocimiento disponible sobre cómo favorecer la enseñanza de la investigación, lo cual se describe en este trabajo.

La priorización por la enseñanza de la investigación se ha plasmado en cambios a nivel curricular en las escuelas normales. Por esta razón, el capítulo se organiza inicialmente interpretando la problemática desde teorías de la innovación educativa, con el propósito de analizar los cambios introducidos como una innovación curricular. Después, se describen los aspectos relacionados a la enseñanza y el componente didáctico, entendida como las estrategias empleadas por el docente para orientar el proceso de enseñanza y las competencias que requiere para realizarlo. Por último, se profundiza en el vínculo de la investigación con la FID.

2.1. Innovaciones curriculares y dimensiones del cambio en instituciones de formación docente

Al hablar de innovación se alude a la búsqueda de la mejora a través de la implantación de cambios. Entonces, para analizarla es central identificar el núcleo del cambio: lo que se intenta mejorar, o bien, la dimensión sustantiva de la innovación. En los últimos años se ha generalizado la noción de la importancia de enseñar a investigar en la FID, lo cual se refleja en cambios curriculares en las distintas instituciones de esta orientación, por lo cual se ha constituido este elemento como el foco de mejora.

Las reformas curriculares corresponden a procesos gubernamentales e institucionales dirigidos a mejorar la enseñanza de los centros educativos. Sin embargo, no todas las reformas propician cambios significativos. Para concretar el cambio educativo se requiere que los procesos de reforma incluyan la innovación como aspecto inherente de sí mismos y coloquen en el centro

la búsqueda de la mejora a partir del análisis crítico sobre lo que se enseña, cómo y para qué se hace, así como la forma en la que se aprende (Díaz-Barriga, 2013). Cuando los cambios se planean desde estos cuestionamientos y se acompañan de condiciones para lograr su concreción en los centros educativos, la innovación tiene mayores posibilidades de éxito en su implementación.

La introducción de innovaciones curriculares se genera desde una estructura de arriba-abajo, en la cual interviene la dimensión política que Tejada (1998) identifica como el nivel en el que se gesta y se legitima la innovación que, en el caso de instituciones de FID, hacen referencia a las modificaciones que se han plasmado en el currículo, donde se destaca la relevancia de desarrollar habilidades para hacer investigación. Según Fullan (2005) esta dimensión se caracteriza por su complejidad, en tanto a la magnitud de los cambios, las actividades y las estructuras que requieren construirse en torno a la innovación.

Las dimensiones que identifica Tejada (1998) permiten una mayor comprensión de todos los componentes del proceso innovador, debido a que los cambios ocurren en diferentes sentidos. Derivado de la dimensión sustantiva, una segunda dimensión es la tecnológica, que se relaciona con los elementos técnicos de la innovación: los procedimientos, materiales e instrumentos que permiten los cambios. En este punto se consideran todos aquellos aspectos que posibilitan la materialización de la innovación, incluyendo los procesos de formación que acompañan las reformas curriculares. La siguiente dimensión es la cultural, que considera las características propias de los centros educativos. Cada institución tiene cualidades particulares, con un clima escolar específico, una forma distinta de relacionarse y una cultura propia, lo cual provoca que las innovaciones tengan un desarrollo distinto en cada organización. En este sentido, resultan de interés los rasgos de cada centro para comprender la manera en que se implementan en la práctica las modificaciones generadas por la innovación curricular. Finalmente, la dimensión personal se caracteriza por las creencias, actitudes y modos de actuar de los individuos. En este caso, se analiza a los docentes, por ser quienes se encargan de ejecutar la innovación en las aulas.

2.1.1. Distancia entre el currículo oficial y la práctica

Como se ha señalado, las innovaciones curriculares se gestan de manera externa a los espacios en los cuales se implementan, lo cual reduce la posibilidad de implementarse fielmente en la práctica. Díaz-Barriga (2012) advierte que muchas innovaciones emergen de un enfoque vertical y pueden resultar impositivas para quienes se encargan de implementarlas, lo cual genera cierta tensión en su puesta en práctica. Este mecanismo puede ocasionar que innovaciones con un

gran potencial de mejora, con una clara intención de transformación del currículo y la enseñanza pierdan su sentido al adentrarse en los contextos reales de aplicación, debido a que se carece de condiciones para llevarlas a cabo. Por esta razón, cobra especial importancia la consideración de las características de los centros a los que se dirigen las innovaciones, pues, un diseño que parezca óptimo, con un enorme potencial de transformar la práctica puede perder sus posibilidades de lograrlo al enfrentarse a condiciones institucionales muy alejadas a las consideradas en el proceso de planificación. Díaz-Barriga y Lugo (2003) sostienen que no se trata de una mera implantación del proyecto curricular, sino que es un proceso determinado por múltiples factores, en los cuales debe generarse un cambio sistémico de toda la organización educativa.

Para que las reformas externas se implementen con éxito, debe potenciarse la capacidad interna de los establecimientos para sostener los cambios (Bolívar, 2005). Es así que la cultura de la organización actúa como un mediador entre el currículum oficial y lo que es factible llevar a cabo en la práctica. Lo que plantea el currículum oficial se enfrenta a ciertas tensiones con el currículum oculto que según Torres (1998), es aquel que refleja los aspectos cotidianos que suceden en la escuela y en las aulas, se asocia a las experiencias en las que se involucran los estudiantes y profesores que no son previstos por el currículum oficial y guardan relación con la identidad cultural de los centros escolares y de la sociedad en la que están inmersos. La práctica educativa no puede entenderse de manera descontextualizada del marco social en el que está inscrito, pues las relaciones, estructuras, tradiciones y cultura tienden a replicarse en el sistema educativo.

Entonces, considerar la dimensión cultural de la innovación es crucial para comprender y facilitar esta integración entre currículo y práctica. La disminución de la distancia entre estos elementos tiene que ver con la percepción de los agentes implementadores de la innovación sobre la necesidad de los cambios; es decir, que si los participantes adjudican importancia a los cambios planteados se incrementan las posibilidades del logro de sus objetivos, por la motivación de los actores para alcanzarlos. Es por esto que las innovaciones deben alejarse de una introducción impositiva y buscar modificar las creencias y prácticas de los participantes y, preferentemente consolidar un sentido compartido de cambio entre los profesores de las instituciones, caracterizado por la colaboración y el compromiso docente.

No obstante, el impulso que puede otorgar la motivación de los participantes no es suficiente para sostener los cambios de una innovación curricular. Debe acompañarse de otros

mecanismos asociados a la dimensión tecnológica. Este punto se relaciona con los materiales y la formación proporcionada para llevar a cabo la innovación.

Para tener efectos, una innovación curricular debe ir acompañada de una política de formación que prepare al profesorado para implementar los cambios. De acuerdo a Callejas et al. (2013) esta política debe dirigirse a tres aspectos: la formación didáctica y pedagógica, relacionada con las estrategias, los métodos y técnicas propios de la acción docente para llevar a cabo la enseñanza; la formación disciplinar, referida a los conocimientos especializados sobre los saberes que se enseñan, que, en este caso, aluden a las competencias, habilidades y capacitación que tienen los profesores para realizar investigación, en el entendido de que para poder enseñar deben tener conocimiento extenso sobre el tema; por último, una formación para la innovación que, según Tejada (1998) se asocia a saberes docentes para innovar, tales como la capacidad de autorreflexión sobre la práctica, la disposición a la autocrítica, la capacidad de iniciativa y adaptación, el trabajo en equipo, entre otros.

2.1.2. Rol del docente en la implementación de innovaciones

El profesorado desempeña una función crucial en la implementación de innovaciones siendo, incluso, considerado el protagonista de este proceso, por ser el encargado de concretar los cambios en la práctica. Es por esto que para lograr cambios profundos, significativos y permanentes se considera fundamental que los docentes se involucren efectivamente en el proceso innovador (Pila et al., 2020). En este punto, se alude a la dimensión personal de la innovación, en la cual se analiza el rol de los profesores.

El profesor, de acuerdo a Tejada (1998), puede actuar en tres sentidos ante una innovación: como ejecutor, que se limita a desarrollarla de manera fidedigna, sin influir sobre los cambios; como implementador, que se encarga de mediar la innovación propuesta, filtrándola de acuerdo a las posibilidades reales de la organización; o como agente curricular, que redefine lo que viene desde afuera para diseñar innovaciones nuevas desde adentro.

Algunos de los factores que intervienen en la habilidad y apertura de los docentes para llevar a cabo innovaciones son las expectativas, los intereses personales y profesionales, las aptitudes, el entorno familiar, la formación recibida, la resistencia al estrés, entre otros (De la Torre, 1994). Todos estos elementos constituyen la identidad del docente que, a su vez, se compone por cuestiones como la presión que reciben para realizar su trabajo, la motivación y los estilos pedagógicos.

Los estilos pedagógicos se refieren a las formas particulares que emplean los docentes para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (Callejas et al., 2013). Fullan y Langworthy (2014) sostienen que en las nuevas pedagogías lo más importante es el conjunto de estrategias de enseñanza que utilizan y su habilidad de interacción con los estudiantes, más aún que la capacidad de enseñar contenidos del área de especialización. En este sentido, se pretende transitar hacia nuevas relaciones docente-estudiante, donde los profesores actúen como co-alumnos, con disposición para aprender al lado del estudiante y participar en el proceso de aprendizaje de manera creativa. Otro nuevo rol del profesor es como mentor empático, preocupado por ayudar a los estudiantes a conseguir sus propios objetivos.

2.1.3. Elementos que impulsan o restringen la innovación

Existen múltiples factores que pueden activar o limitar las fuerzas de cambio en la implementación de innovaciones. González y Hennig (2020) analizan los desafíos y oportunidades que tienen los miembros de la comunidad para implementar una innovación. Como primer detonante de procesos innovadores se identifica la crisis, bajo la idea de que un exceso de bienestar no genera un ambiente propicio para plantear nuevas y creativas formas de dar solución a problemáticas y, por lo tanto, es poco probable que se susciten innovaciones en estas condiciones. En este sentido, la crisis es percibida como un impulsor de procesos de cambio educativo. Asimismo, se señalan otros aspectos que pueden constituir fragilidades de la innovación educativa, como la imposición de cambios, la falta de consideración del contexto y de la organización de los centros escolares en el proceso de planificación, así como la carencia de habilidades de liderazgo por parte de los directivos. Este último elemento también puede actuar en un sentido opuesto, pues un liderazgo efectivo puede incentivar la innovación.

Feixas et al. (2016) establecen un modelo de catorce factores que pueden actuar como facilitadores de la innovación, entre los cuales destacan: la calidad del diseño de la innovación, los recursos personales del docente para innovar, la cultura docente del trabajo en equipo y el liderazgo de quien coordina la innovación. Entonces, en la gestión de procesos de innovación deben considerarse distintas dimensiones, relacionadas con los agentes involucrados y con el contenido mismo del cambio propuesto.

Los cambios promovidos desde la política educativa pueden actuar a nivel práctico en doble sentido: activar las fuerzas de cambio y estimular la motivación por participar en acciones innovadoras, o bien, ser un detractor al percibirse como una exigencia de un sistema rígido,

generando resistencia para participar, lo cual Rivas (2000) reconoce como factores que impulsan o restringen la innovación. Uno de los principales elementos en este ámbito es la motivación, puede impulsar de manera interna la innovación, cuando los profesores actúan con el propósito de mejorar su propia actividad docente. Una motivación positiva se genera a partir de cuestiones como la vocación, el imperativo ético y la inquietud por el aprendizaje de los alumnos. En el lado opuesto, la falta de motivación puede restringir la innovación, cuando los profesores sienten incertidumbre y se resisten a los cambios.

2.2. La enseñanza como actividad del profesorado

La enseñanza como una actividad profesional e intencionada demanda de determinados conocimientos base para el alcanzar sus propósitos. En su desarrollo teórico sobre la enseñanza Shulman (2005), señala la existencia de un cúmulo de habilidades, conocimientos, destrezas y códigos de ética que permiten al profesorado llevar a cabo su función docente. Explica que el punto de inicio para la enseñanza es necesariamente un estado de comprensión por parte del profesor sobre lo que el alumno debe aprender y cómo debe enseñarlo; partiendo de esa información, continúa con una selección de actividades destinadas a proveer oportunidades a los estudiantes para aprender los conocimientos específicos que se determinaron inicialmente.

El proceso mencionado conlleva que el profesor posea distintos tipos de conocimiento, los cuales Shulman (2005) agrupa en categorías: conocimiento sobre el contenido; conocimiento del currículo, que implica el dominio de los programas educativos; conocimiento didáctico general, que se refiere a los principios y métodos fundamentales necesarios para organizar las clases; conocimiento didáctico del contenido, que combina los conocimientos especializados de la asignatura con las herramientas pedagógicas para enseñarlos; conocimiento de los alumnos; conocimiento del entorno educativo, que comprende la dinámica del aula, la organización de las escuelas y de la comunidad en general; así como conocimiento de las metas y valores educativos.

La enseñanza es concebida como un proceso que parte del saber sobre lo que se debe enseñar, seguido de un ejercicio de razonamiento sobre los medios idóneos para enseñar el contenido y culmina con el acto de impartir los mismos. Este ciclo es caracterizado por Shulman (2005) en su Modelo de razonamiento y acción pedagógica, el cual se divide en seis etapas:

1. Comprensión. El punto inicial de la enseñanza es que el profesor comprenda críticamente las ideas que va a enseñar, los objetivos y estructura de la materia, así como su relación con ideas fuera de la asignatura.
2. Transformación. Es el proceso a través del cual el profesor ha de transformar los objetivos de aprendizaje y los conocimientos de la materia tal como los comprende él mismo, hasta un diseño que le permita llegar a la mente de los alumnos. Requiere, a su vez de: a) preparación, que implica la comprensión y estudio de los textos; b) representación, el uso de representaciones como analogías, metáforas, ejemplos y explicaciones que faciliten su aprendizaje; c) selección, referido a escoger de un repertorio didáctico las modalidades de enseñanza idóneas para la situación de aprendizaje; d) adaptación a las condiciones generales de los alumnos; e) consideraciones para adaptar a los requerimientos particulares de cada estudiante.
3. Enseñanza. Es el momento en el cual se ponen en práctica los actos concretos de enseñanza. Incluye la organización de la clase, las interacciones con el grupo, las presentaciones y explicaciones.
4. Evaluación. Consiste en verificar que los alumnos hayan comprendido durante la enseñanza interactiva.
5. Reflexión. Se realiza cuando el profesor analiza la etapa de enseñanza en una especie de reconstrucción de hechos. En este paso el profesor contrasta la enseñanza tal como se realizó, con los objetivos establecidos previamente.
6. Nueva comprensión. Como resultado del razonamiento de los propios actos de enseñanza, se busca que el profesor logre una nueva comprensión que le permita consolidar nuevas formas de comprender y utilizar la experiencia en favor de su aprendizaje.

En el modelo anterior se observa que la enseñanza se desarrolla en un proceso cíclico a través del cual el profesor toma decisiones intencionadas y razonadas para el logro de sus objetivos. Como fase final, se alcanza un estado de comprensión que propicia la mejora en intervenciones futuras, dando lugar al inicio de un nuevo ciclo.

2.3. Didáctica de la investigación

En el desarrollo de habilidades para hacer investigación, además de saberes específicos sobre cómo investigar, confluyen procesos relativos a la enseñanza-aprendizaje. Este aspecto es

analizado por la didáctica, cuyo objeto de estudio es la educación y se enfoca en el proceso formal de enseñanza-aprendizaje (Estebaranz, 1999).

Entonces, las situaciones relacionadas al proceso de enseñanza-aprendizaje son estudiadas por la didáctica. Según Zabalza (1990) este campo de conocimiento se encarga de desarrollar estrategias para optimizar los procesos de instrucción, a través del empleo de métodos y técnicas en la acción docente. Es decir, que se relaciona con el diseño y la forma de actuar del profesorado en la búsqueda de generar aprendizaje.

Klafki (1986) explica que la didáctica no se refiere solamente a los contenidos educativos, sino a la totalidad de operaciones relacionadas a la enseñanza y, por lo tanto, hablar de didáctica en el amplio sentido es referirse a teoría de la enseñanza. Esto último es compartido por Tomachewsky (1966), quien se refiere a la didáctica como equivalente a teoría general de la enseñanza, que se centra en todos los principios y normas relativas a la tarea de enseñar y que, por lo tanto, son aplicables a todas las disciplinas. La enseñanza es concebida como una tarea intencional, orientada a la producción de aprendizaje. Esta idea es retomada por De La Torre (1993), quien señala que la didáctica ocurre en contextos organizados intencionalmente, a través de la reflexión y la práctica.

El propósito final de la enseñanza es el aprendizaje y es por esto que uno no puede comprenderse sin el otro. Al respecto Medina y Salvador (2009) señalan que la didáctica se centra en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para mejorar el proceso formativo de los estudiantes y la concepción de la práctica docente. De esta forma, la didáctica responde a las siguientes cuestiones: por qué formar a los estudiantes y cuáles son las mejoras que necesitan los profesores; quiénes son los estudiantes y la manera en la que aprenden; qué se ha de enseñar y cómo realizar esta tarea, referido a la selección y el diseño de los estrategias y técnicas que mejor se adapten según el contexto en el que se desarrolle.

Las definiciones anteriores se refieren a lo que Fernández (1970) denomina didáctica general, correspondiente a los conocimientos didácticos que se aplican a todos los sujetos, estableciendo una distinción con la didáctica específica. Esta última consiste en aplicar los principios de la didáctica general al campo específico de cada disciplina. Esto es, que en el caso general se incluyen todos los aspectos relativos a la enseñanza, las estrategias, las técnicas y métodos seleccionados para incitar el aprendizaje; por otro lado, la didáctica específica toma estos

conocimientos y los emplea acotándolos a un campo de conocimiento en particular. En este sentido, existen tantas didácticas como disciplinas.

Dentro de las didácticas específicas se encuentra la didáctica de la investigación, la cual examina las actividades asociadas a la formación en investigación, relacionadas con qué y cómo se enseña. Sánchez (2014) formula cuatro proposiciones fundamentales sobre lo que denomina una nueva didáctica de la investigación: a) la enseñanza de la investigación mejora cuando se enfoca en enseñar prácticas y mecanismos característicos del trabajo científico; b) la enseñanza de la investigación debe alejarse del enfoque abstracto y teórico, y centrarse en una didáctica práctica que busque entrenar las acciones concretas del proceso de generación de conocimiento científico; c) enseñar a investigar es un proceso que requiere tiempo y, por lo tanto, conviene situarlo estratégicamente a lo largo de la formación académica de los individuos, iniciando desde la enseñanza media-superior, pasando por la enseñanza superior y el posgrado; d) la formación investigativa se facilita si se trabaja aliado de equipos activos de trabajo que desempeñan actividades de investigación. Este último aspecto sustenta la relevancia de que los docentes responsables de enseñar a investigar tengan experiencia previa en el ámbito y estén participando de manera continua en proyectos de investigación.

Lo anterior implica que en el proceso para enseñar a investigar deben involucrarse actividades meramente prácticas, que involucren a los alumnos en acciones propias de la producción científica. Para llevar a cabo estas tareas cobra relevancia el acompañamiento de profesores con competencias para hacer investigación y que participen en la generación de conocimiento, con líneas de investigación de alta prioridad y de acuerdo con las políticas y normatividad correspondiente.

Entonces, para aprender a investigar, se requiere el acompañamiento de un tutor experimentado y competente, que además de conocimientos conceptuales posea destrezas y habilidades para hacer investigación. De acuerdo a Gros y Romañá (2004) es primordial que los profesores universitarios posean un conocimiento profundo del contenido que enseñan, debido a que el conocimiento no se improvisa, sino es una construcción de años de estudio. Es así que en la enseñanza de la investigación se requieren saberes específicos por parte del profesorado.

2.3.1. Competencias docentes para la enseñanza de la investigación

Una de las proposiciones fundamentales de la didáctica de la investigación es que se aprende a través de la práctica, lo cual implica que quien enseña sea capaz de propiciar la

participación estudiantes en situaciones reales de investigación. Por lo tanto, son esenciales los conocimientos y experiencias del profesor para el aprendizaje del estudiante (Campos, 2021). De esta forma, enseñar a investigar requiere que los profesores posean determinadas competencias que les habiliten para desempeñar su rol en este ámbito.

El término competencias es definido por Tobón (2013) como un conjunto de acciones que posibilitan la identificación y la resolución de problemas en un contexto determinado, a través de la articulación de diferentes tipos de saberes, basándose en la mejora continua y principios éticos. Esta concepción implica una integración de saberes que permita al sujeto actuar ante determinadas situaciones. Estas acciones conllevan lo que Perrenoud (2008) denomina movilización de saberes, señalando que ser competentes significa algo más que poseer conocimientos: ser capaces de hacer frente a ciertas tareas, utilizando los conocimientos y técnicas que se tienen para hacerlo. Es decir, saber poner en juego la información que se tiene disponible para aplicarla respondiendo a situaciones en el momento oportuno.

Entonces, poseer competencias posibilita actuar sobre los problemas del área en cuestión. De acuerdo a Coll (2007) ser competente en determinado ámbito implica ser capaz de acceder a los conocimientos y utilizarlos, siendo esta activación la que hace posible dar respuesta a las situaciones en el momento que se presentan. De esta forma, las competencias están presentes en toda tarea que implique actuar y resolver. Así los profesores, para llevar a cabo sus actividades necesitan también ciertas competencias.

Tal como en otras profesiones, el profesorado universitario requiere de algunas competencias docentes para llevar a cabo sus funciones. Zabalza (2006) señala que las competencias aluden a diferentes aspectos, los cuales distingue en cinco categorías: como conjunto de conocimientos y habilidades; como una serie de acciones prácticas que los docentes tienen la capacidad de realizar; como ejecución efectiva de una función, cuya eficacia se refleja en los resultados; como cúmulo de actitudes y valores que caracterizan la acción de los profesionales; como conjunto de experiencias que los profesionales pasan, como oportunidades de aprendizaje. En esta concepción se aprecia un desglose de las definiciones antes mencionadas; sin embargo, en su conjunto, se destaca la coincidencia en la existencia de saberes, la utilización de esos saberes, su eficacia para actuar ante determinados casos y la implicación valoral y ética de su puesta en práctica.

Al describir las competencias de la profesión docente en la universidad, Zabalza (2006) reconoce diez elementos que caracterizan a un profesor competente:

1. La planificación sobre la enseñanza, la cual se refiere al diseño del programa que hace el profesor para enseñar la disciplina correspondiente. Se trata de buscar un equilibrio entre los descriptores de logro que han de alcanzarse, los contenidos disciplinares, el marco curricular, la propia visión de la disciplina, los estilos pedagógicos, las particularidades alumnos y los recursos disponibles.
2. La selección y preparación de contenidos disciplinares, que implica un manejo adecuado de contenidos por parte del profesorado, es decir, tener solvencia en los conocimientos sobre las temáticas que imparte y hacer una conexión entre la parte científica y la didáctica.
3. La competencia comunicativa para ofrecer información de manera comprensible, que se relaciona con las destrezas del profesor para comunicar efectivamente los conocimientos a sus alumnos, de manera que puedan desarrollar aprendizaje.
4. El manejo de tecnologías actuales, en cuanto a la capacidad de utilizar nuevas herramientas con propósitos didácticos.
5. El diseño de la metodología y forma de organizar las actividades, que conlleva organizar los espacios y seleccionar métodos didácticos adecuados a los contenidos.
6. La comunicación y relación con los alumnos, buscando comunicar de manera que provoque cambios en los conocimientos y conductas de los estudiantes. Los intercambios docente-alumno van más allá de una mera transmisión de informaciones, se producen interacciones en las que convergen la sensibilidad del docente, la autonomía que se otorga a los estudiantes y la estimulación que se ejerce en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
7. La tutoría, bajo la idea de que la enseñanza no se basa solamente en la explicación de contenidos, sino también en dirigir el proceso de aprendizaje y proporcionar orientación en los casos específicos que los alumnos requieren.
8. La evaluación, como parte del proceso de acreditación, que garantiza que el alumnado alcance el nivel suficiente para ejercer la profesión que estudia; asimismo, desde el carácter formativo de la evaluación, que permite al estudiante dar cuenta de cómo se va desarrollando su proceso de aprendizaje y mejorar en consecuencia. Las competencias del profesor implican en este caso habilidades para recoger información, hacer valoraciones

sobre esos datos y tomar decisiones sobre los mismos; un proceso que ha de basarse en criterios técnicos y alejarse de la intuición.

9. La reflexión e investigación sobre la enseñanza. Este punto enfatiza sobre el vínculo entre las actividades de docencia e investigación en educación superior, que puede actuar en tres sentidos: como reflexión sobre la docencia, que permite analizar profundamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; la investigación sobre la docencia, para analizar sistemáticamente los factores que afectan la docencia; y publicar sobre la docencia, es decir producir y compartir conocimiento científico relacionado con la enseñanza.
10. La identidad con la institución y el trabajo colaborativo, que se relaciona con la apertura y capacidad para colaborar de manera conjunta con los colegas, para consolidar un trabajo sólido que aporte al proyecto institucional.

De manera similar Perrenoud (1999) señala diez nuevas competencias profesionales para enseñar, las cuales se describen sin una distinción por nivel en el que se desenvuelven los profesores. Algunos elementos son compartidos con los mencionados anteriormente, pero se organizan de manera distinta, haciendo énfasis en roles que han de cambiar respecto a prácticas previas. Entre ellas se destacan la organización de situaciones de aprendizaje creadas en función de los contenidos, la gestión progresiva de los aprendizajes, la elaboración de dispositivos de diferenciación de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, la motivación de los alumnos, el trabajo en equipo, el uso de nuevas tecnologías y la organización de la propia formación continua.

Las competencias anteriores son aplicables a profesores de distintas áreas. En lo referente a profesores encargados de la FID, Tejada (2002) destaca tres categorías de competencias que han de desarrollar los profesores para desempeñar sus funciones: competencias teóricas o conceptuales, que integra el saber y los conocimientos específicos de la profesión con el saber hacer cognitivo, que implica el tratamiento que se da a la información; competencias psicopedagógicas y metodológicas, que conjuga el saber con el saber hacer, en cuanto a los procedimientos y habilidades para desenvolverse en sus tareas, lo cual resulta en la habilidad para aplicar los conocimientos y los procedimientos pertinentes ante las situaciones que se presentan; por último, las competencias sociales, que integran el saber ser y el saber estar, consisten en saber relacionarse y contribuir con las personas de manera asertiva. Si bien estas competencias corresponden a habilidades útiles para todo docente, cobran especial relevancia en la formación de formadores, pues se asocian a saberes específicos de esta profesión.

Para desempeñar sus tareas, los profesores se involucran en diferentes funciones que identifica Tejada (2009): la planificación, evaluación, gestión y la función de investigación e innovación. La primera consiste en el diseño de los cursos partiendo de los requerimientos de aprendizaje que se identifican; en segundo lugar, se refiere a la función de verificar los aprendizajes adquiridos por el grupo; además, la gestión que conlleva la participación en la política organizativa del centro, así como establecer relaciones con los distintos actores; finalmente, la que se relaciona con investigación trata de analizar el propio desempeño, a través de un proceso de autorreflexión que permita incrementar la calidad de la formación.

La reflexión acerca la acción es otra de las competencias fundamentales para la práctica docente, por la importancia de pensar sobre lo que se hace y actuar hacia su perfeccionamiento. Schön (1992) hace énfasis en el papel reflexivo del profesional; al respecto, sostiene que la reflexión sobre la acción tiene una función indispensable que permite cuestionar las acciones que se toman, lo cual lleva a una nueva comprensión de los fenómenos, formulación de nuevos problemas y permite reestructurar las estrategias de acción en función de esos nuevos conocimientos. Asimismo, da lugar a la experimentación, al formular y probar nuevas formas de acción, distintas maneras de explorar los fenómenos y, al mismo tiempo, verificar que se obtengan mejores resultados en consecuencia.

Por su parte, Perrenoud (2007) señala la práctica reflexiva como una exigencia para la profesionalización del oficio de enseñar, así, destaca su importancia tanto como competencia del profesorado, como en la formación inicial y continua de los docentes. Para constituirse como una práctica reflexiva se trata de un hábito permanente en la acción del profesorado, presente en el ejercicio cotidiano de las acciones, tanto al enfrentar problemas como en el trabajo regular. La reflexión sobre la práctica conduce al docente a actuar más como un inventor, un investigador, que se atreve a tomar caminos distintos porque reflexiona ampliamente sobre lo que hace y aprende de la experiencia.

Reflexionar es entonces una clave para que el profesorado se configure como un investigador, con el propósito de tomar nuevas rutas, comprender a profundidad las causas de los sucesos y las consecuencias de sus acciones, así como entender los problemas y buscar medios para atender los desafíos que se presentan. Esta forma de actuar del docente adquiere relevancia al enseñar investigar, dado que su capacidad de reflexión le permite modelar prácticas que inciten al alumnado a pensar sobre su propio desempeño.

En el ámbito específico de la enseñanza de la investigación Muñoz et al. (2005) destacan que, para poder enseñar a investigar, los docentes deben poseer competencias para comprender lo que la investigación implica en la práctica pedagógica, como observar, identificar, preguntar, interpretar y analizar las problemáticas que surgen en los centros educativos; formular soluciones para los problemas identificados en función de métodos de investigación y optimizar las prácticas de escritura para la elaboración de notas de campo y la redacción de informes de investigación. Además, que los docentes construyan en su práctica cotidiana un ambiente investigativo, donde puedan apreciar en las aulas el potencial para crear nuevo conocimiento. En resumen, para enseñar a investigar los docentes requieren primeramente desarrollar competencias que les permitan generar investigación por sí mismos. Estas incluyen conocimientos y habilidades para reconocer problemáticas y las cuestiones metodológicas involucradas en la investigación, también poseer habilidades de escritura académica para plasmar por escrito los procedimientos que se realizan.

En el mismo sentido, Sánchez (2014) señala que el oficio del investigador se transmite desde los propios conocimientos de quien enseña, lo cual implica que los docentes sean competentes por sí mismos en materia de investigación y conozcan el know how del quehacer científico. Esto incluye tener habilidades para problematizar, construir observables, fundamentar teórica y conceptualmente, describir, descubrir, explicar y desarrollar estrategias de redacción científica para redactar informes científicos. En términos generales, las competencias docentes para enseñar a investigar son las que se desarrollan en el oficio mismo del investigador; por lo tanto, deben poseer primeramente una amplia formación investigativa y ser capaces de producir investigaciones. A través de la enseñanza práctica y desde el ejemplo, podrán acercar estos conocimientos a los estudiantes.

2.3.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación

El proceso de enseñanza-aprendizaje ocurre de manera distinta en cada contexto y en cada disciplina. Es así que existen roles particulares del docente y el alumno al enseñar y aprender a investigar. Las funciones del profesor en este caso son de actuar como un mediador al propiciar la participación a través de preguntas, generar dudas, sugerir, aclarar, criticar y orientar la forma y dirección de los trabajos de investigación en los que se involucran los alumnos, por medio de un proceso de acompañamiento cuya continuidad es elemental, según Campos (2021). Este carácter esencial del acompañamiento se debe a que posibilita la comprensión de las motivaciones, los objetivos y las habilidades que los estudiantes desarrollan durante los procesos de investigación y

de esta forma, aporta al desarrollo de habilidades lógicas, cognoscitivas, discursivas y argumentativas de los alumnos. Se trata de que los estudiantes comprendan qué es la investigación y la realicen. Tal cual señala Sánchez (2014), en la enseñanza de estos contenidos se requiere una conjugación de saberes teóricos y prácticos, que los alumnos comprendan qué es y para qué sirve investigar y desarrollen habilidades sobre cómo investigar en un nivel pragmático.

Para entender y llevar a cabo el proceso investigar son necesarios ciertas habilidades cognoscitivas y discursivas descritas por Campos (2021): el pensamiento estratégico, razonamiento, argumentación, resolución de problemas y desarrollo de proyectos. El pensamiento estratégico es una forma de reflexionar previamente a la acción para alcanzar los resultados más óptimos sobre los objetivos que se persiguen. Para Román (2010) implica un pensamiento creativo que a través de la formulación de juicios razonados basados en la experiencia conduzca a la visualización de un proyecto en su totalidad y, por lo tanto, proporcione un panorama claro sobre las decisiones adecuadas por tomar, dando lugar a las mejores soluciones para hacer frente a determinado problema. En el caso del proceso investigativo, pensar estratégicamente conduce a los estudiantes a integrar la justificación y los fundamentos teóricos para organizar proyectos de investigación y seleccionar las formas más convenientes de abordar el problema de estudio.

Por otro lado, el razonamiento se concibe como una actividad mental, un proceso de conexiones lógicas que hacen posible la deducción y la inferencia de información. Según Johnson-Laird (2006) el razonamiento es la forma en la que nuestra mente utiliza la información para concluir algo nuevo y está presente en muchas de las acciones cotidianas, cuando tenemos intuición sobre alguna situación, al realizar inferencias, cuando deducimos las consecuencias a partir de ciertas premisas y cuando hacemos inducciones más allá de la información disponible. De acuerdo a Arias (2020) el razonamiento es un proceso indispensable para formular problemas de investigación, pues sucede de manera activa a través de la reflexión, pensando y repensando sobre la problemática. De esta forma, razonar es imprescindible en el proceso de investigación, como una habilidad que permite visualizar como un todo el proyecto y articular sus elementos, desde la selección del tema hasta identificar las conclusiones.

La argumentación es otra habilidad inherente a la actividad de investigar. Al plantear un problema de investigación es primordial justificar por qué vale la pena estudiar dicha cuestión, así como proporcionar elementos sólidos para asegurar que el enfoque elegido para tratar el problema es el más pertinente y fundamentar las razones por las cuales se encontraron tales resultados en las

etapas finales. Al hablar de un discurso argumentativo se alude a diferentes tipos de análisis, los cuales describen Van Eemeren y Grootendorst (1992) en primer lugar, desde la retórica, referido a los aspectos del discurso que tienen un efecto persuasivo en la audiencia; por otro lado, desde la dialéctica, en tanto a los aspectos del discurso para resolver problemas. En ambos casos interesa la capacidad del discurso argumentativo para justificar o refutar racionalmente un punto de vista.

Por su parte, la resolución de problemas consiste en comprender situaciones para las cuales no se ha planteado una solución. A través del razonamiento y el pensamiento estratégico, se permite visualizar nuevas y diferentes formas de hacer frente ante desafíos presentados. Según Polya (1985) la resolución de problemas es un proceso que consta de cuatro pasos: entender el problema, valorando qué es lo que se requiere con claridad; analizar la forma en la que se conectan los distintos componentes, para obtener una idea de la solución y trazar un plan acorde a esto; ejecutar el plan; finalmente, revisar la solución una vez que se puso en práctica para discutirla y emitir conclusiones sobre la misma. El aprendizaje de este mecanismo es de suma importancia por su amplia relación con el proceso mismo que se sigue al investigar. Por lo tanto, ejercitar estas funciones apoya al desarrollo de habilidades para realizar investigación.

Por último, el desarrollo de proyectos es otra de las habilidades señaladas como necesarias concretar el proceso investigativo. Campos (2021) señala que la elaboración de proyectos, su noción y estructura es en sí misma la actividad primordial de la investigación educativa, debido a que el propósito de investigar es encontrar resultados a través de la integración entre problema de investigación, marco teórico y metodología. Todos estos aspectos que están presentes en el desarrollo de un proyecto han de fomentarse en programas orientados a la enseñanza de la investigación.

2.3.3. Estrategias de enseñanza: técnicas para enseñar investigación

Morales et al. (2005) describen un modelo de enseñanza de la investigación basado en el constructivismo, en el cual señalan el papel del aprendiz como un sujeto activo, que construye su aprendizaje a través de sus acciones y de la interacción con los otros; mientras tanto, el profesor actúa como facilitador que genera espacios de reflexión y problematización. Asimismo, basan su modelo en once principios orientadores para enseñar a investigar en educación superior, los cuales se señalan a continuación:

- Leer investigaciones sobre áreas afines publicadas: sostener un proceso de permanente de documentación y revisión de investigaciones en áreas afines, los cuales pueden servir como modelo para orientarse sobre cómo estructurar una investigación, encontrar ideas sobre potenciales problemas que aún no se han investigado y consultar la forma en que se han abordado problemas similares.
- Hacer presentaciones explicativas sobre el proceso de investigación, desde su visión como un sistema: presentar a los estudiantes las tareas a realizar en su totalidad, con actividades claramente definidas, que contemplen desde la elección del tema hasta la publicación de resultados, como una forma de propiciar que los estudiantes visualicen la investigación de principio a fin y logren articularla de forma más adecuada.
- Guiar al investigador a lo largo del proceso investigativo: después de analizar la investigación en su totalidad, separar sus componentes para facilitar el trabajo de los estudiantes y acompañarlos en cada una de las fases, resolviendo dudas y verificando la calidad y originalidad del trabajo elaborado por los estudiantes.
- Enseñar a investigar investigando: contemplar la enseñanza de la investigación como un taller en el cual los estudiantes puedan experimentar el proceso de realizar una investigación en la realidad, ejecutando los mismos pasos y la misma estructura que requiere una investigación con rigor científico.
- Investigar en y con la comunidad: participar en la comunidad en la que se desarrolla el estudio desde antes del inicio de la investigación para propiciar la interacción con los participantes como una fuente de problemas de investigación.
- Escribir como un proceso continuo durante la investigación: constituir la escritura como una práctica permanente en el salón de clases, donde los alumnos desarrollen la habilidad para generar producciones originales, con una estructura adecuada y un conocimiento de la audiencia a la cual se dirigen.
- Practicar la investigación significativa: basar la investigación en problemas que reflejen los intereses de los estudiantes y acompañar el proceso investigativo de actividades que tengan un sentido claro de utilidad para los aprendices. Asimismo, ser explícito en la funcionalidad de los productos que se desarrollan, considerando que los propósitos comunicativos y la potencial audiencia desde el inicio.

- Evaluar formativamente: analizar e interpretar los logros de aprendizaje de los alumnos bajo un proceso consciente y sistemático, desde el acompañamiento permanente del inicio al fin del proceso de investigación y emitir evaluaciones que impulsen el aprendizaje de los estudiantes.
- Enseñar con el ejemplo: presentar datos y resultados obtenidos desde la propia experiencia, modelar a través de la realización de investigaciones propias y discutirlos en conjunto con los alumnos.
- Difundir detalles acerca de las líneas de investigación: dar a conocer a los estudiantes las posibilidades disponibles para investigar, con el objetivo de propiciar una actitud positiva hacia la investigación y despertar el interés por adentrarse en determinadas líneas de investigación, incorporarse a proyectos activos y participar en colaboración con otros investigadores.
- Mantener una relación efectiva entre asesor y estudiante al investigar: una relación de respeto y confianza entre el asesor y el tesista es indispensable para conducir un proceso de investigación funcional. En este punto, se sugiere que el tutor permita al tesista construir su propio estilo, resalte los aspectos positivos de su trabajo y señale de manera respetuosa lo que se debe mejorar.

Otro modelo de enseñanza de la investigación destaca como estrategia fundamental el establecimiento de entornos colaborativos, en donde se generen redes de comunicación, favoreciendo el pensamiento interactivo, la resolución de conflictos y potenciando el pensamiento creativo (Izquierdo-Alonso & Izquierdo-Alonso, 2010). Esta interacción, ya sea entre compañeros o entre docente-alumno, se constituye como un elemento fundamental al enseñar a investigar, por su potencial para fomentar la creatividad y potenciar las habilidades de los alumnos.

Los distintos modelos coinciden en lo importante que es fomentar una actitud crítica, problematizadora y reflexiva por parte de los estudiantes, así como destacan la práctica investigativa como estrategia fundamental, es decir, la idea de que para aprender a investigar se requiere hacer investigación. Ante este punto, Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar (2013) señalan como principal estrategia la elaboración de proyectos de investigación en el aula, los cuales deben acompañarse de un profundo acompañamiento del docente en cada una de las etapas de investigación y de un proceso sistemático de retroalimentación.

2.4. El rol del docente como investigador

El docente es por definición un profesional de la enseñanza, cuyo principal objetivo se concreta en el aprendizaje de los estudiantes. Esta concepción conduce a pensar primordialmente en la tarea del docente como una actividad didáctica, centrada en el proceso que diseña el profesorado para favorecer el aprendizaje en los alumnos.

Al definir la docencia nos enfrentamos al debate de quienes la conciben como un oficio y quienes la consideran una profesión. La primera postura supone la habilidad innata o adquirida para enseñar, sin considerar la capacidad de producir conocimiento ni de sustentar teóricamente su quehacer; la segunda exige el sustento teórico de la actividad docente, supone la necesidad de una formación profesional específica que le permita dominar su campo de conocimiento y alude a la capacidad del docente como productor de conocimiento (Álvarez, 2011). Esta última postura lleva a analizar el papel del docente como agente capaz de reflexionar sobre su práctica y de generar conocimiento propio, a través de procesos de investigación. Esta visión del docente atañe a la noción del docente-investigador.

La idea del profesor como investigador fue concebida por Stenhouse (1993), quien aludió al papel de la investigación como base de la enseñanza, otorgando al docente un rol de crítica permanente sobre su tarea. Bajo este supuesto, el docente se visualiza como un profesional que se pregunta de manera sistemática sobre sus propias acciones, desarrolla habilidades para reflexionar sobre su enseñanza, se cuestiona sobre la teoría y la pone a prueba en la práctica. Una característica fundamental del docente como investigador es su capacidad de autonomía y desarrollo personal, a través del ejercicio autorreflexivo sobre la práctica y la indagación constante de nuevos recursos para enseñar que se ponen a prueba en el aula utilizando procedimientos propios de la investigación.

Lo anterior coincide con la teoría de Schön (1992) quien se refiere al término profesional reflexivo, el cual confiere al docente un papel creativo capaz de proponer, adecuar contenidos y actuar como agente curricular, en tanto a su capacidad para elaborar mecanismos propios para mejorar su práctica, sin limitarse a reproducir saberes contruidos por otros. Este último punto es compartido por Zeichner (1993), quien señala que la práctica reflexiva otorga al profesor un rol activo donde participa en la formulación de objetivos de su trabajo y en la selección y diseño de los medios para alcanzarlos; además, que los profesores poseen la capacidad de aplicar y generar conocimiento teórico en su práctica, lo cual alude a su acción como investigador.

Si bien distintos autores contemplan la posibilidad de un profesor que investiga, esta visión se relaciona más con la investigación que realiza para sustentar y mejorar su práctica educativa. No obstante, existe un debate generalizado sobre la factibilidad de conjugar docencia e investigación. Canales (2019), describe la relación entre estas actividades como conflictivo, debido a que enfocarse en una de estas funciones resulta en el detrimento de la otra. Además, señala que el nexo entre docencia e investigación es influenciado por la organización de la institución y que en ella intervienen aspectos como los recursos financieros, las condiciones laborales, los grados académicos del personal y los niveles educativos que ofertan.

El asunto de la viabilidad de conjugar docencia e investigación es resumido por Restrepo (2003a) tres posturas: quienes sostienen que sí se puede enseñar e investigar de manera simultánea, ejerciendo ambas actividades de tiempo completo; otros que opinan que la investigación es una actividad de tal rigor por sus procesos de seguimiento, que es poco factible dedicarse a la docencia y a la investigación de tiempo completo; la tercera postura, un tanto intermedia, considera posible que los docentes investiguen sobre lo que enseñan, que actúen de manera reflexiva sobre su práctica y se involucren en procesos de investigación-acción, sin embargo, se atribuye menor posibilidad para realizar aportes de investigación significativos al cuerpo de conocimiento existente debido al poco tiempo y la falta de equipo disponible para realizarlo. Este planteamiento queda reflejado en el currículo de gran parte de las escuelas de FID, pues tienden a orientarse a tipos de investigación útiles para mejorar su propia práctica. Aun cuando dan una introducción a metodología de la investigación y promueven la producción de conocimiento científico, se hace con un nivel de rigurosidad relativamente bajo, pues se espera que quienes busquen dedicarse por completo a la investigación continúen su formación investigativa en programas de posgrado.

2.5. Tipos y contenidos de enseñanza de la investigación en programas de formación inicial docente

Las instituciones de formación docente inicial en la actualidad incorporan en su malla curricular cursos orientados a la formación investigativa. Además, incluyen como objetivo transversal el desarrollo de habilidades para la investigación. Para comprender la forma en la que se busca lograr este propósito conviene analizar el enfoque y el tipo de investigación en el que se centra la enseñanza en este nivel educativo.

Ortiz y Suárez (2009) identifican tres modos de entender y practicar la investigación: la investigación formativa, en la cual se realiza investigación como un recurso de enseñanza, cuyo

producto esperado es el aprendizaje obtenido, dejando de lado el propósito de investigar para producir conocimiento; la investigación-acción, que concibe la investigación como una oportunidad de reflexión sobre la práctica para su perfeccionamiento; por último, la investigación en sentido estricto, cuyo objetivo final es la generación del conocimiento científico. Para ellos solo las primeras dos corresponden a programas de formación inicial docente, mientras la última concierne a las maestrías y doctorados. En esta concepción prevalece la idea de imposibilidad de generar conocimiento científico que aporte al cuerpo de conocimiento disponible (Restrepo, 2003a) en la enseñanza que se imparte en programas de FID. Aun cuando se fomenta la implicación en proyectos de investigación y la producción académica en los docentes en formación, la enseñanza a lo largo de los semestres denota mayor orientación hacia la investigación formativa y la investigación-acción.

El concepto de investigación-acción fue propuesto por Lewin (1948) quien sostuvo que la investigación que limita su aportación a los libros es insuficiente; por el contrario, planteó la necesidad de un tipo de investigación de orientación social, que se genera desde la identificación de problemas de la realidad, la planeación de acciones para resolverlo y su posterior ejecución, que conduzcan a la ejecución y potencial resolución de las problemáticas planteadas. A esta visión sobre la investigación, Elliot (1993) agregó la concepción de la enseñanza como una forma de investigación, la cual surge del diagnóstico y la comprensión del docente sobre los problemas que enfrenta en la práctica; a través de la interpretación de la situación desde la perspectiva de quienes interactúan en el problema, busca dar solución, suscitando propuestas de innovación en el proceso.

El papel reflexivo del docente tiene un carácter indispensable en la investigación-acción porque es por medio de este que se identifican las problemáticas y se exploran nuevas y creativas formas de dar respuesta a las mismas. Para Elliot (2000) existen dos tipos de práctica reflexiva en la investigación-acción: cuando el docente inicia una investigación y a partir de esto realiza modificaciones sobre su práctica, es decir, que la decisión de cambiar las estrategias es determinada por la previa comprensión de la problemática y, por lo tanto, la reflexión es propulsora de la acción; en el lado opuesto, el profesor realiza modificaciones para resolver problemas prácticos, revisando sobre la marcha su eficacia para dar respuesta al problema y modificando su comprensión inicial a través de la evaluación, por lo cual en este caso la acción da origen a la reflexión.

Entre los rasgos de la investigación-acción destaca su carácter interpretativo. Sin embargo, se distingue de los investigadores interpretativos al buscar además de la comprensión de los problemas y de quienes intervienen en él, la transformación de la práctica para producir resultados distintos. Según Carr y Kemis (1986), quienes realizan investigación-acción entienden la necesidad de interpretar y comprender la visión de los actores involucrados en el problema como elemento crucial para transformar la práctica, por lo cual es un proceso esencialmente social. La transformación ocurre en un ciclo donde se involucran la planeación, acción, observación, reflexión, el cual vuelve a ocurrir, pues la autorreflexión sobre la práctica es un proceso sin fin.

En su sentido más simple la investigación-acción es considerada como una práctica transformadora de la práctica. El potencial de transformación se replantea ante la idea de una investigación-acción participativa. Se percibe que en esta las posibilidades de modificar la práctica de manera profunda son aún mayores debido a que surge desde el interior; es decir, que el investigador actúa desde el núcleo de cambio. Estar inmerso en la problemática le permite utilizar el mismo lenguaje que los participantes y, por lo tanto, tener una mejor comprensión de esta. Asimismo, hace posible el establecimiento de relaciones y desarrollo de una comunidad donde los participantes y el investigador trabajen en conjunto hacia la resolución de los problemas (Kemmis et al., 2014). Ambas formas de investigación-acción son estudiadas en programas de formación inicial docente y su principal diferencia radica en el modo en el que participa el investigador.

Otro de los tipos de investigación que se emplean comúnmente en la formación inicial de docentes es la formativa, la cual es utilizada en estos programas con fines didácticos, con el propósito de modelar el proceso investigativo para los estudiantes y que tengan un acercamiento al quehacer de la investigación. Sánchez-Carlessi (2017) sostiene que la investigación formativa tiene un carácter exploratorio y suele realizarse entre docentes y alumnos dentro del aula. En este sentido, cumple una función más bien pedagógica, con el fin de enseñar a los estudiantes cómo funcionan los procesos de investigación y que lo hagan de manera práctica, sin estar participando necesariamente en una investigación cuyos resultados serán publicados. Según Restrepo (2003b) se trata de una producción menos formal del conocimiento, cuyo propósito no es precisamente la aportación de nuevo conocimiento al campo de estudio, sino el aprendizaje de los alumnos en cuanto a tipos, técnicas y elaboración de proyectos de investigación. Entonces, la investigación formativa se utiliza en programas de FID con propósitos de enseñanza, más que como una herramienta para implementar en su futuro desempeño profesional.

El diseño de los programas de FID en países de la Unión Europea ha sido ampliamente estudiado por los óptimos resultados de sus sistemas educativos. Por esta razón, se distinguen algunas capacidades que son promovidas en estos países y que se han ido incorporando al currículo de programas en América Latina: la sistematización de la práctica reflexiva, la investigación centrada en los estudiantes, el uso de resultados de investigación científica en la práctica docente, la valoración de las propias estrategias de enseñanza para perfeccionarlas y la evaluación de las necesidades propias de formación y crecimiento profesional (GDT-PREAL, 2009).

Como puede observarse, las capacidades señaladas se relacionan en gran medida con las nociones de práctica reflexiva, investigación-acción e investigación formativa. El componente del que todos parten es el del docente como agente reflexivo, capaz de indagar sobre su práctica y, a partir de esto realizar investigaciones en el aula, que sean de utilidad para mejorar los propios resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La enseñanza de la investigación en programas de licenciatura relacionados a la educación se orienta a objetivos específicos, los cuales Cabra-Torres et al. (2013) organizan en cinco componentes. La figura 1 ilustra estos objetivos.

Figura 1

Objetivos de la enseñanza de la investigación en programas de formación inicial docente



Fuente: Cabra-Torres et al. (2013, p. 48)

El primer objetivo, alude al conocimiento de herramientas básicas para realizar investigación, las cuales se aprenden en cursos orientados al estudio de conceptos, métodos y técnicas para elaborar proyectos de investigación. Los dos siguientes hacen referencia a las características que se adjudican a la profesión docente al asumirlo como investigador: actitud crítica, creativa y de constante reflexión sobre las actividades que realiza. Finalmente, los últimos dos objetivos engloban el propósito de constituir al docente como un agente activo, que deja de dedicarse a reproducir saberes elaborados por otros para convertirse en generador de conocimiento propio (Cabra-Torres et al, 2013).

2.7. Modelo de análisis sobre la enseñanza de la investigación en escuelas normales

Como resultado del análisis teórico de los distintos componentes que constituyen la presente investigación, se logra realizar una integración de teorías que permiten identificar los principales elementos que sustentan el trabajo y funcionan como marco explicativo del mismo. El siguiente modelo (ver Figura 2) representa las interacciones entre los elementos que se involucran y ejercen impacto en la enseñanza de la investigación en escuelas normales.

Figura 2

Modelo de análisis de elementos que orientan la enseñanza de la investigación en la Escuela Normal



Fuente: elaboración propia

El modelo se gesta en torno a cuatro componentes principales: la innovación curricular en enseñanza de la investigación, la didáctica de la investigación en FID, el razonamiento y acción pedagógica y el docente investigador. En el primer componente se conjugan los demás, por ser el proceso de innovación y la introducción de cambios los que permiten interpretar las acciones realizadas en función de la concreción de los propósitos establecidos a nivel curricular. Esta noción se apoya del análisis de teorías de innovación (Díaz-Barriga, 2013; Tejada, 1998; Fullan, 2005) que permiten interpretar este proceso de cambio. Al respecto se analizan las dimensiones de cambio, la distancia entre el currículo y la práctica y su relación con los elementos que impulsan o restringen la innovación en términos de concreción de los planteamientos curriculares.

Debido a que el foco de interés es la enseñanza en escuelas normales, se plantea un segundo componente referido a la didáctica de la investigación en la FID. En este, se entiende la didáctica de la investigación como estudio de la enseñanza específica de saberes relacionados a la investigación, fundamentado en los planteamientos de Sánchez (2014) y Campos (2021).

Para llevar a cabo la enseñanza, los profesores requieren determinadas competencias representadas en tres sentidos: competencias docentes para enseñar, competencias para la enseñanza en educación superior y la práctica reflexiva. En este punto destacan las competencias específicas para enseñar a investigar, entendiendo que para enseñar a investigar se requiere que los docentes desarrollen competencias investigativas por sí mismos (Muñoz et al., 2005; Sánchez, 2014), que incluyen saberes metodológicos del quehacer científico, habilidades para identificar problemáticas y formular soluciones y estrategias de redacción científica para elaborar producciones académicas. En este sentido, se busca una enseñanza a través del ejemplo y fundamentalmente práctica, que permita a los estudiantes trasladar los conocimientos teóricos a investigaciones que puedan implementar en su práctica. A esto se integra un modelo orientador de enseñanza de la investigación (Morales et al., 2005) el cual señala el conjunto de estrategias y técnicas necesarias para enseñar este contenido.

Las herramientas y estrategias seleccionadas por los profesores conllevan al tercer componente, razonamiento y acción pedagógica (Shulman, 2005), que hace referencia a la enseñanza como un proceso racional e intencionado por parte de los docentes. Este conlleva distintos pasos que surgen de la interpretación de los objetivos de enseñanza y adaptación a planes ejecutables y el diseño de estrategias para concretar los propósitos. Un segundo paso se refiere a la implementación de las estrategias durante el momento de enseñanza. Posteriormente, se incluyen los mecanismos de evaluación, culminando en una reflexión sobre las acciones realizadas.

Finalmente, el cuarto componente hace referencia a la noción del docente-investigador. caracteriza el rol del docente, basándose en las ideas de Stenhouse (1993) sobre el profesor como investigador y Schön (1992) que alude al docente como profesional reflexivo y permite interpretar la importancia de investigar en la profesión docente. Debido a que los cambios curriculares que enfatizan la investigación en la FID se basan en estas nociones, este componente permite profundizar en la relevancia que tiene la investigación en la función que realiza el docente como profesional.

Capítulo 3. Diseño metodológico

Esta investigación se propone analizar la perspectiva del profesorado de Escuela Normal del Estado de Sonora respecto a las condiciones de enseñanza de investigación en el contexto de la innovación curricular del Plan de Estudios 2018. En este capítulo se presenta el diseño metodológico utilizado en este estudio para alcanzar este objetivo.

En primer lugar, se identifica el paradigma, enfoque y diseño utilizado en la investigación; a continuación, se describen los participantes y las instituciones involucradas en el estudio, así como los criterios de su selección; después, se explican las técnicas e instrumentos empleados para la recolección de datos, así como las categorías preliminares para el análisis de los mismos; se señala también el posicionamiento del investigador y algunas consideraciones éticas; por último, se exponen las medidas tomadas para incrementar la validez del estudio y las limitaciones del mismo.

3.1. Diseño de la investigación

Se desarrolló una investigación desde el paradigma constructivo, siendo este el posicionamiento que guía la forma en que este estudio observa la realidad. En el paradigma constructivo, la realidad se construye dentro de las interacciones sociales y se interesa en la manera en que los individuos otorgan significado a lo que realizan (Ramos, 2015). De acuerdo a Creswell (2014), el constructivismo considera que los individuos desarrollan significados según sus experiencias y, por lo tanto, la tarea del investigador es indagar tantas visiones de los participantes como sea posible, para entender e interpretar los significados de los sujetos. Por tal motivo, se considera adecuado posicionarse dentro de este paradigma, al indagar sobre la perspectiva de los sujetos sobre su práctica como el medio para entender el entorno en el que operan.

El paradigma constructivo se ve comúnmente desde un enfoque cualitativo. En las investigaciones cualitativas se busca comprender el contexto de los participantes, por lo cual el investigador interactúa directamente con el contexto y recolecta la información de manera personal. La presente investigación se alinea a este enfoque, al adentrarse en la realidad a investigar para comprender su dinámica, interacciones y significados.

Con el propósito de lograr un conocimiento profundo de la realidad de los participantes, la recolección de datos implica obtener las perspectivas de los participantes, a través de técnicas como las observaciones no estructuradas, entrevistas, revisión de documentos, entre otros. Así, los

datos se presentan como descripciones de situaciones, interacciones y conductas observadas (Hernández et al., 2014). De esta manera, la investigación cualitativa permite comprender las situaciones desde la perspectiva de los involucrados y entender los procesos desde realidades múltiples (McMillan & Schumacher, 2005). La técnica de entrevista es la que se utilizó para recolectar la información de este estudio, con el objetivo de entender el problema de investigación desde la visión de los participantes, tomando en cuenta su contexto y perspectiva individual.

El enfoque cualitativo se caracteriza por buscar comprender significados, a través de una estrategia inductiva, donde los resultados finales se presentan a través de amplias descripciones y el rol del investigador es esencial para recopilar y analizar los datos (Merriam & Tisdell, 2016). Estudios previos que han buscado indagar sobre la perspectiva de los sujetos con relación a la enseñanza de la investigación en escuelas normales y en grados de Licenciatura en Educación y Pedagogía, se han alineado en su mayoría a este enfoque. Los objetivos de este trabajo también se centran en el análisis de la perspectiva de los sujetos sobre la situación de la enseñanza de la investigación. La búsqueda por comprender la forma en que los individuos perciben la problemática hace del enfoque cualitativo el más adecuado para abordar el estudio.

Algunos de los diseños mayormente utilizados en estudios previos son los estudios de caso (Kaçaniku, 2020; Palencia et al., 2019; Perines, 2021; Pesti et al., 2018; Pupo, 2019) y la fenomenografía (Perines & Murillo, 2017). Los estudios de caso se han utilizado con mayor frecuencia y se han implementado para responder preguntas similares a las del presente estudio pues, a través del análisis de las percepciones de los profesores, intentan explorar el desarrollo de habilidades para la investigación como resultado del plan de estudios de programas de formación inicial docente.

Según Cohen et al. (2018) el estudio de caso es el análisis de un sistema específico y delimitado como un individuo, una clase, una escuela o una comunidad, que suele utilizarse para ilustrar principios más generales y que permite proveer un ejemplo único sobre personas reales y sus interacciones en situaciones reales, lo cual posibilita un entendimiento más profundo de la realidad. Se caracteriza por realizar descripciones vívidas de las situaciones y enfocarse en individuos o grupos de individuos y sus percepciones sobre los eventos en los que participan. La delimitación del sistema puede ser sobre un caso o múltiples casos delimitados, recopilando datos de manera exhaustiva, a través de técnicas como las observaciones entrevistas, y el análisis de documentos e informes (Creswell & Poth, 2018).

El estudio de caso se consideró el diseño adecuado para esta investigación, pues se busca comprender la complejidad de un solo caso y describirlo en profundidad (Stake, 1995). Según Merriam (2009) es la unidad de análisis la que determina la existencia de un caso. Además de atender los planteamientos curriculares, la institución seleccionada ha diseñado e implementado acciones con el objetivo específico de favorecer las habilidades de investigación de los estudiantes, por lo cual la forma en que ha llevado a cabo este proceso constituye un caso en sí mismo y resulta de interés para comprender cómo se desarrolla este fenómeno. A diferencia de un estudio fenomenológico, donde el foco de interés es la esencia de la experiencia vivida de los participantes (Merriam, 2009), esta investigación busca conocer las descripciones de los docentes sobre cómo perciben la situación real, lo cual conduce a una visualización holística de la problemática.

Como se ha mencionado, es la unidad de análisis la que caracteriza el caso, no el tema de investigación. Merriam (2009) sostiene que un caso puede seleccionarse por ser parte de un proceso de cambio o un problema y puede elegirse una de las instancias donde se manifiesta ese problema para estudiarlo en profundidad. Este es el tipo de caso en el que se centra este estudio. Las escuelas normales, con los cambios relacionados a la enseñanza de la investigación que se plantean desde el Plan de Estudios 2012 y se incrementan en el 2018, han atravesado un proceso de transformación, el cual se manifiesta de manera distinta en cada institución. El caso de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora, es particular por las medidas que implementan para profundizar en la enseñanza de la investigación, tales como incluir más cursos con el objetivo específico de que los estudiantes desarrollen habilidades para hacer investigación y el fomento de una mayor participación de profesores y alumnos en actividades de investigación, en comparación con las otras escuelas normales del estado. Aun cuando los estudios previos indican que las EN se encuentran en etapas iniciales del avance en la investigación, el análisis de ese caso en particular se orienta a comprender las condiciones que han propiciado que el fenómeno se manifieste de esa manera.

Según Yin (2003) los estudios de caso se utilizan en situaciones en las cuales el estudio se enfoca en responder preguntas de cómo y por qué, además, cuando se cubren aspectos contextuales porque se considera que son relevantes para el fenómeno. Este estudio tiene como objetivo responder a cómo se manifiesta el problema de investigación y comprender por qué se desarrolla de esa manera. En cuanto al contexto, la situación de la unidad de análisis se percibe como significativo por las acciones que se realizan en esa institución en particular.

3.2. Participantes

Se analizó el caso de una EN ubicada en la ciudad de Hermosillo, Sonora, en el programa de Licenciatura en Educación Primaria que se oferta en la institución. El plan de estudios de esta última se considera el más adecuado para indagar sobre el problema de investigación, debido a que tiene una mayor cantidad de cursos con orientación al desarrollo de habilidades para la investigación, frente al plan de Licenciatura en Educación Preescolar, que es el otro programa ofertado. Se seleccionó esta EN por ser la que tiene mayor participación en actividades de investigación en el estado de Sonora; además porque tres de los cinco CA que existen en EN del estado pertenecen a esta institución y, porque es la EN con mayor participación de estudiantes y docentes en congresos a nivel estatal, aunado a que incluye dentro del plan de estudios el trayecto de cursos optativos titulado Investigación Cualitativa para la Docencia Reflexiva, el cual es una serie de cuatro cursos diseñados por iniciativa institucional y que no se oferta en las otras EN del estado.

Los participantes se seleccionaron por muestreo intencionado, con el propósito de seleccionar a quienes pudieran proporcionar información densa y relevante (McMillan & Schumacher, 2005). Como criterio de selección se tomaron en cuenta los docentes que impartieran cursos del Plan de Estudios 2018; además, que pertenecieran a cursos cuyos programas tienen una mayor orientación a la enseñanza de la investigación y hacen referencia explícita al desarrollo de competencias para la investigación dentro del propósito del curso. Debido a la distribución de los cursos, se incluyeron profesores del primero al séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, así como asesores de tesis de investigación, la cual se elabora entre el séptimo y octavo semestre. Por el momento en el que se recolectó la información, en algunos casos se tomó en cuenta el curso que los docentes habían impartido en el semestre anterior. La Tabla 2 muestra la relación entre los cursos que se incluyen en el criterio de selección de profesores y el semestre al cual corresponden.

Tabla 2

Relación de cursos y semestres como criterio de selección de participantes

Semestre	Curso
1°	Herramientas básicas para la observación y análisis de la práctica educativa El sujeto y su formación profesional Introducción a la Naturaleza de la Ciencia
2°	Prácticas sociales del lenguaje

3°	Geografía
4°	Estrategias de trabajo docente
	Atención a la diversidad
	Modelos pedagógicos
	Producción de textos escritos
5°	Herramientas básicas para la investigación educativa
	Probabilidad y estadística
6°	Trabajo docente y proyectos de mejora escolar
	Análisis cualitativo de datos
7°	Gestión Educativa centrada en la mejora del aprendizaje
8°	Trabajo de titulación

Nota. Elaboración propia. Datos obtenidos de DGESUM (2018a)

Debido al acceso, disposición de los participantes y el cumplimiento con los criterios de selección establecidos, se entrevistó a 15 docentes, 10 hombres y cinco mujeres, con un promedio de edad de 40 años y un promedio de antigüedad en la institución de 11 años. De los docentes entrevistados, 10 no tienen participación en programas de reconocimiento a la actividad académica, cuatro cuentan solamente con perfil PRODEP, y uno cuenta con perfil PRODEP y es candidato al SNI. Ocho de los docentes pertenecen a un cuerpo académico, como se muestra en la3. Las entrevistas aplicadas a estos participantes tuvieron una duración de entre 20 y 55 minutos.

Tabla 3

Características de los participantes

No.	Sexo	Edad	Contratación	Antigüedad	Grado estudios	Programas reconocimiento	CA
1	M	34	Base	8	Doctorado	PRODEP	Sí
2	M	46	Base	18	Doctorado	PRODEP	Sí
3	M	35	Base	8	Doctorado	No	No
4	F	35	Base	8	Maestría	No	No
5	M	40	Base	14	Doctorado	PRODEP	Sí
6	M	48	Base	11	Doctorado	No	Sí
7	M	45	Base	18	Doctorado	PRODEP	Sí
8	M	41	Base	13	Maestría	No	No
9	M	29	Temporal	3	Doctorado	N/A	No
10	F	50	Temporal	7	Maestría	N/A	No
11	M	34	Temporal	4	Maestría	N/A	No
12	F	41	Base	15	Doctorado	PRODEP/SNI	Sí
13	F	47	Base	19	Doctorado	No	Sí
14	F	39	Base	14	Maestría	No	No
15	M	49	Base	16	Doctorado	PRODEP	Sí

Nota. Elaboración propia.

Para acceder a la institución se envió un documento solicitando autorización para su participación en el estudio y para realizar las entrevistas correspondientes. La presentación de esta solicitud se realizó como estudiante del Doctorado en Innovación Educativa de la Universidad de Sonora. Para realizar las visitas al campo se solicitó el ingreso al personal administrativo correspondiente. Asimismo, se explicó a los docentes el propósito de la investigación y se obtuvo su consentimiento informado, acordando con cada uno el día y horario de la entrevista.

Se evitó realizar una salida del sitio de manera abrupta, para prevenir la percepción de los participantes de haber sido utilizados únicamente como fuente de información (Creswell, 2014). En cambio, se planteó una despedida informada, con el compromiso de compartir algunos resultados del proyecto una vez que se haya finalizado la investigación, tomando en cuenta una revisión previa en caso de que los resultados reflejaran información sensible para los participantes.

3.3. Técnicas de recolección de datos

El diseño de esta investigación tiene como enfoque el estudio de casos. En estos, los datos se obtienen de fuentes diversas, como la revisión documental, entrevistas, análisis de artefactos, observaciones directas, observación-participante, entre otras (Yin, 2003). En esta investigación se tomó en cuenta la entrevista como fuente de datos, por ser la que brinda mayores posibilidades de entender la perspectiva de los participantes sobre el problema de estudio. El audio de las entrevistas fue grabado y posteriormente transcrito, lo cual se realizó con el consentimiento de los participantes.

La técnica utilizada para conocer la perspectiva de los docentes de EN sobre la enseñanza de la investigación en estas instituciones fue la entrevista semiestructurada. La entrevista tiene como principal característica que se realiza con un propósito específico, a diferencia de una conversación ordinaria, en las entrevistas se conversa con un propósito y comúnmente está basado en preguntas que el entrevistador realiza al entrevistado (Cohen et al. 2018). Para atender a esta característica conversacional se optó por un estilo semiestructurado, por presentar una guía sobre lo que se busca conocer, ofreciendo flexibilidad para modificar las preguntas según las respuestas de los participantes y plantear nuevas de acuerdo a la información que surja en cada caso.

Rubin y Rubin (2012) señalan que la entrevista cualitativa proporciona información más detallada, propician que el entrevistado responda de manera más elaborada y sugiera nuevos temas importantes que no habían sido considerados previamente por el investigador. La flexibilidad de las entrevistas semiestructuradas permite lograr una plática con mayor fluidez y la posibilidad de

encontrar datos distintos en cada una, debido a que cada entrevista puede tener aspectos diferentes. Según Yin (2011), en este tipo de entrevistas se pueden verbalizar las preguntas de la manera que considera adecuando con cada participante, considerando el contexto y respetando el hilo de la conversación.

El análisis teórico que fundamenta el estudio permitió identificar algunos tópicos relevantes para considerar en la recolección de datos. Este ejercicio funcionó como guía para formular preguntas de entrevista utilizadas en la recolección de datos. La relación entre las teorías consideradas, las dimensiones y tópicos orientaron la elaboración de preguntas que guiaron la entrevista. Los resultados de este ejercicio se presentan en el Anexo 1 de este documento.

3.4. Validación de instrumento por juicio de expertos

Para determinar la validez del instrumento empleado se utilizó el juicio de expertos. Como criterio de selección para formar el grupo de expertos se estableció que fueran académicos experimentados en el tema de innovación curricular, que tuvieran conocimiento contextual de las EN y acerca de la elaboración de instrumentos en investigaciones cualitativas.

Se conformó un grupo de cinco expertos que participaron en la validación del instrumento: dos de ellos son académicos de escuelas normales y poseen reconocimiento de programas de estímulos; estos aportaron su perspectiva sobre el contexto institucional y aspectos específicos sobre la investigación que se realiza en estas instituciones. También participaron tres académicos externos a las escuelas normales, uno de ellos ha realizado investigaciones relacionadas a las instituciones normalistas y los otros dos cuentan con amplia experiencia en el diseño de instrumentos en la investigación cualitativa, así como la evaluación de modelos de innovación.

Para llevar a cabo el proceso se contactó a los expertos a través de correo electrónico y se les envió un archivo donde pudieran visualizar el objetivo del estudio y tipo de instrumento; la congruencia entre las preguntas de entrevista con las teorías, dimensiones y categorías de las que se derivaban las mismas; asimismo, la relación entre las preguntas de entrevista y las preguntas de investigación.

Las observaciones realizadas hicieron referencia a la coherencia, claridad, pertinencia y amplitud del instrumento. Sus principales recomendaciones se orientaron a la reducción del número de preguntas y a la generalización de estas; es decir, ajustarlas de manera que se dirigieran a temas menos específicos para dar lugar a respuestas más amplias y sustanciosas. Otras

observaciones se centraron en la redacción de las preguntas para plantearlas de forma adecuada en una investigación de enfoque cualitativo. Algunas preguntas se eliminaron para evitar repetición y se replantearon de acuerdo con las aportaciones sobre el contexto de las condiciones de las instituciones normalistas.

3.5. Análisis de datos

El proceso de manejo de los datos inició con la transcripción de las entrevistas efectuadas. En un procesador de textos se transcribieron todas las entrevistas, con ayuda de la plataforma Transkriptor. Una vez procesada la información, se utilizó MAXQDA para realizar una codificación abierta, guiada por los datos, donde no se tomaron en cuenta ideas preconcebidas (Gibbs, 2012).

Los códigos generados en MAXQDA se exportaron a Excel. En este documento se buscaron similitudes y temas en común para establecer conjuntos de códigos, con el objetivo de obtener un volumen de información con la cual se pudiera trabajar fácilmente. Posteriormente, se alinearon los datos de manera horizontal, es decir en un mismo nivel, para lograr encontrar temas comunes que constituyan unidades de significados. En esta etapa se realizó una reducción de datos, en la cual se integraron los temas y se agruparon en unidades de significado. Según Denzin (2000) estas clasificaciones permiten comprender los rasgos básicos del estudio y analizarlos en profundidad.

Para identificar esos temas, se reducen los datos agrupándolos de modo que en un mismo tema se represente un significado del fenómeno, sirviendo así, como un medio para entender y explicar el contenido de la experiencia (Van Manen, 2003). De los 903 códigos iniciales, en este paso se redujo a 90 grupos de códigos, organizados en segmentos de colores. Para que un investigador pueda reflexionar realmente sobre el significado de los datos, requiere manejar una cantidad reducida de los mismos (Huberman y Miles, 2000), por lo cual se realizó una segunda reducción, resultando finalmente en 34 grupos temáticos, entre los cuales se buscaron relaciones para formar categorías. Un ejemplo de este ejercicio puede observarse en el Anexo 3 de este documento.

Las categorías se generaron a través de un proceso inductivo, surgiendo así 10 categorías emic, relacionadas a las perspectivas y explicaciones de los participantes (McMillan &

Schumacher, 2005). Al vincularlos con los referentes teóricos, se subdividieron las categorías anteriores en cuatro grandes categorías, vinculadas a las preguntas de investigación planteadas en este estudio. En los estudios cualitativos y fenomenológicos existe gran complejidad y diversidad en los datos obtenidos, por lo cual las categorías y subcategorías favorecen la organización sistemática que simplifica su análisis y posibilita mayor profundidad en el mismo. Por esta razón, se organizaron esas cuatro categorías, divididas en 10 subcategorías en total. Por un lado, se buscó conservar los sentidos esenciales de la perspectiva de los participantes al generarlas directamente de los datos, así como presentar una cantidad de datos manejables que permitan exponer los resultados de manera ordenada y clara para facilitar la comprensión del lector.

3.6. Papel y posicionamiento del investigador

Las cualidades personales del investigador tienen un impacto sobre la dinámica de las relaciones entre los participantes y el investigador en el trabajo de campo, lo cual puede facilitar o dificultar la obtención de la información. Por esta razón resulta importante señalar el posicionamiento del investigador respecto al escenario que estudia. Srivastava (2006) plantea que en este posicionamiento el investigador puede visualizarse a sí mismo como interno o externo, siendo el primero la concepción de uno mismo como un miembro del grupo u ocupante de un mismo estatus social.

El posicionamiento en este estudio es como un miembro interno, debido a que el investigador comparte diversas características con los participantes. Como egresada de una escuela normal, se comparte con los participantes ciertas concepciones sobre las dinámicas y las relaciones que se desarrollan en estas instituciones, lo cual puede facilitar la comunicación y el uso de un lenguaje común entre entrevistador y entrevistado. Sin embargo, este posicionamiento puede resultar también como una limitante en el sentido de que existen algunas ideas previas sobre las prácticas que se realizan en estas escuelas, lo cual puede conducir a limitar la búsqueda de resultados a estas preconcepciones. Con el propósito de minimizar los efectos de este sesgo en la información, el rol del investigador se limita a una participación pasiva como entrevistador. A través de un análisis inductivo, se establecen categorías de análisis que surgen de los datos proporcionados por los participantes, por lo cual el análisis de los resultados se limita a una interpretación fiel de los datos obtenidos, lejos de una búsqueda por confirmar ideas preconcebidas.

3.7. Consideraciones éticas y de rigor metodológico

Como parte de la investigación se toman en cuenta algunas consideraciones éticas para preservar la integridad de los participantes en el estudio. Inicialmente, se envió una solicitud a la institución, en formato de una carta introductoria para permitir a los miembros participar en el proceso de recolección de data (Nii & Courage, 2023), así como para permitir las visitas al campo y la interacción con los sujetos.

Además del informe escrito donde los participantes otorgaron su consentimiento informado de participación, se realizó a través de un diálogo con los mismos (McMillan & Schumacher, 2005). En esta conversación se informó acerca del propósito del estudio, así como el objetivo y tiempo requerido de su participación. Mediante el consentimiento informado se dio a conocer a los informantes sus derechos y responsabilidades (Noreña et al., 2012), así como el objetivo de su participación. De igual forma, se estableció el mecanismo de comunicación tanto con la institución como con los participantes de entrega el proyecto de investigación finalizado.

Atendiendo al criterio ético de la confidencialidad, se buscó preservar el anonimato en la identidad de los participantes y en la privacidad de la información proporcionada (Noreña et al., 2012). Por lo tanto, los nombres de los informantes fueron codificados. Debido a que se recolectaron los datos utilizando entrevistas, se informó a los docentes acerca de la grabación y posterior transcripción de su participación. Estos archivos fueron resguardados de manera confidencial, con el acceso restringido únicamente al investigador y con fines exclusivamente académicos, lo cual fue informado a los participantes.

Para cuidar la validez del estudio se tomaron en cuenta distintas medidas que buscan revisar la precisión de los resultados encontrados. En este sentido, se tomaron en cuenta las recomendaciones de Creswell (2014). En primer lugar, se llevó a cabo una triangulación de los datos recabados en las diferentes fuentes para verificar que la evidencia obtenida fuera coherente entre sí. Se utilizaron descripciones extensas de los escenarios y situaciones, presentando los relatos de los participantes de manera directa, sin incluir conjeturas previas, atendiendo al principio de credibilidad (Noreña et al., 2012). Además, se realizaron aclaraciones con los participantes sobre algunos datos para verificar que el análisis final representara con precisión la información que buscaron comunicar. Se comunicaron también los hallazgos negativos relacionados al tema de investigación o evidencia contradictoria que resultó del análisis de datos.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

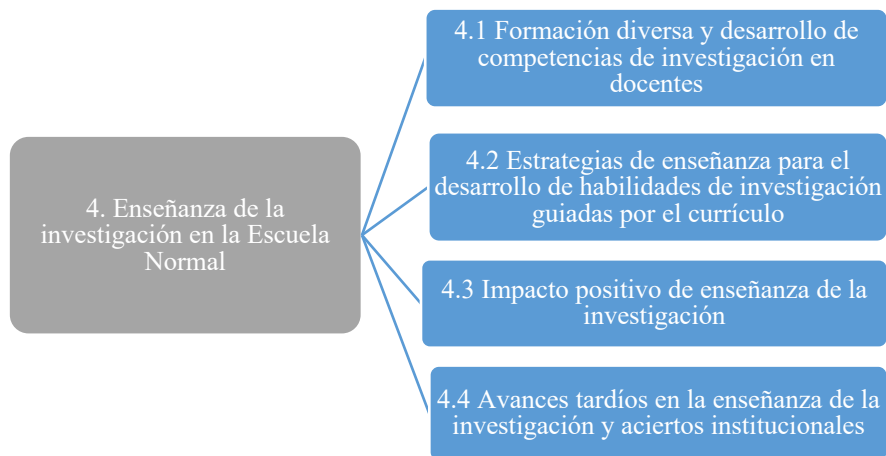
En este capítulo se analizan los resultados de la investigación sobre la enseñanza de la investigación en escuelas normales. Los hallazgos se derivan de un estudio de caso de corte cualitativo realizado en una Escuela Normal del Estado de Sonora y surgen del análisis de entrevistas realizadas a docentes de esa institución, derivando en la categorización de su perspectiva en torno al estado de la enseñanza de la investigación en estas escuelas.

Esta indagación revela el incremento de capacitación docente en materia de investigación para atender a las exigencias del currículo, así como el uso de estrategias de enseñanza altamente guiadas por el contenido de las asignaturas. Se encuentra también una perspectiva positiva de los docentes sobre el impacto de la investigación sobre las habilidades generales de los alumnos y la ampliación de su campo laboral, a pesar de reconocer las limitaciones institucionales y el avance tardío de las escuelas normales en materia de investigación.

La organización de los resultados se divide en cuatro categorías que surgen del análisis de los datos y los elementos teóricos que sustentan el estudio: formación diversa y desarrollo de competencias para la investigación en docentes, estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades de investigación, impacto positivo de enseñanza de la investigación y avances tardíos en la enseñanza de la investigación y aciertos institucionales. A continuación, se muestra la organización de las categorías alrededor de las cuales se presentan los resultados.

Figura 3

Categorías de análisis de resultados



Nota. Elaboración propia.

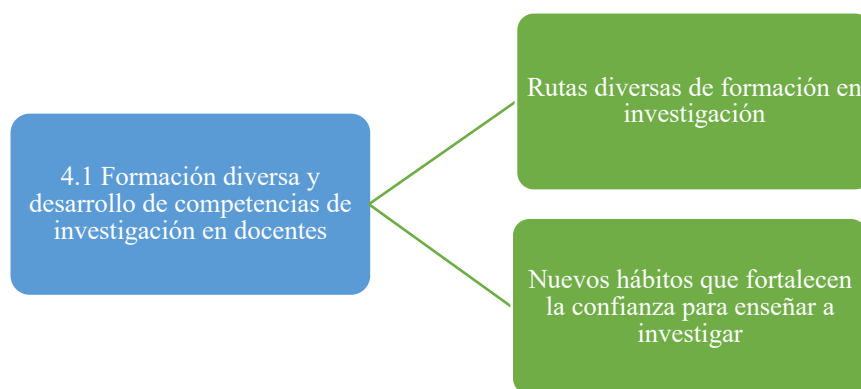
Las categorías presentadas se relacionan con los diferentes elementos que explican la enseñanza de la investigación: las competencias del profesorado para enseñar, las estrategias de enseñanza, el impacto de las estrategias y los elementos que restringen o impulsan la innovación en la enseñanza. Cada una de estas categorías se asocia a una de las preguntas de investigación planteadas en este estudio, con el propósito de facilitar la explicación del fenómeno estudiado.

4.1 Formación diversa y desarrollo de competencias de investigación en docentes

La importancia otorgada al fortalecimiento de habilidades para la investigación en escuelas normales, dentro del Plan de Estudios 2018 ha llevado a cuestionarse sobre las capacidades y competencias que tienen los docentes para atender estos lineamientos sobre la enseñanza. Al respecto, Medrano et al. (2017) sostienen que los docentes de estas instituciones están poco capacitados para atender los cambios curriculares, particularmente en cuanto a la asesoría en la realización de tesis de investigación y, por consiguiente, para la enseñanza misma de contenidos relacionados a la investigación en los cursos regulares. Estos cambios traen consigo nuevas necesidades de formación, lo cual ha llevado a las instituciones a establecer ciertos mecanismos de capacitación y a los propios profesores a buscar medios para ampliar su formación en estas temáticas. La categoría asociada a la formación y a las competencias docentes se organiza en diferentes subcategorías, como se muestra en la Figura 4.

Figura 4

Relación entre categoría formación y competencias de investigación y subcategorías



Nota. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos advierten que la formación de los docentes ha surgido de fuentes diversas y los contenidos se han moldeado de acuerdo a lo que provee la institución y a los intereses

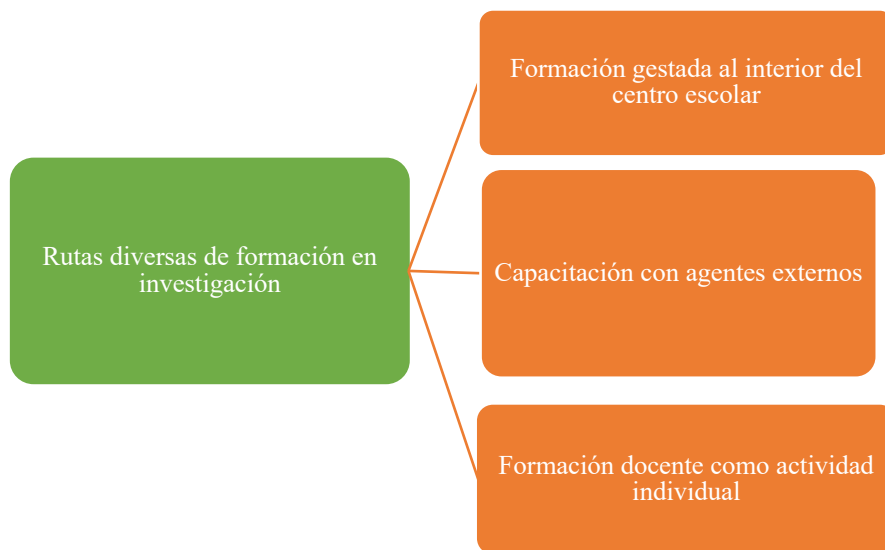
misimos del profesorado. En consecuencia, los docentes han desarrollado ciertas habilidades que, a su vez, han incrementado su confianza para atender cuestiones asociadas a la investigación. Por lo tanto, ha cambiado su perspectiva sobre las capacidades y competencias que tienen para enseñar a investigar.

4.1.1 Rutas diversas de formación en investigación

La introducción de nuevos objetivos relacionados al desarrollo de habilidades para la investigación supuso para los docentes un reto formativo. Los planteamientos curriculares enfrentaron al profesorado con la necesidad de enseñar a investigar sin ser por sí mismos investigadores y, en algunos casos, sin tener experiencias previas en la elaboración de trabajos de investigación. Esta transición exigió el acompañamiento de un proceso de formación, cuya gestión se movilizó de manera interna y externa. El aprendizaje adquirido en consecuencia de dicho proceso tuvo efectos sobre la perspectiva de los docentes sobre sus propias habilidades y, en el establecimiento de una cultura investigativa en la institución. Los hallazgos con relación a la capacitación de los docentes se organizan en la Figura 5.

Figura 5

Esquema de subcategoría: rutas diversas de formación



Nota. Elaboración propia

La formación continua surge de las necesidades de conocimiento y se lleva a cabo para atender ciertos problemas implicados en la labor docente, conduciendo al perfeccionamiento de la actividad que se realiza (Hernández et al., 2022). De esta manera los docentes detectaron

necesidades de conocimiento para llevar a cabo una enseñanza correspondiente con los objetivos curriculares. Sin embargo, identificaron de inicio la ausencia de una política de formación que acompañara los cambios planteados. El análisis de las expresiones de los docentes permite comprender que las iniciativas gestadas al interior del centro escolar han sido una fuente importante de formación en torno a los contenidos relacionados con enseñanza de la investigación. Así lo expresan algunos profesores:

“En esta Escuela Normal se han generado espacios para apoyar estos procesos (de cambios relacionados a la enseñanza de la investigación). Creo que hemos buscado quien venga a dar tallercitos entre nosotros mismos sobre programas o capacitación sobre modalidades de investigación. Se ha buscado establecer entre nosotros mismos capacitaciones” (Informante 5).

“Aquí de manera institucional siempre tenemos un espacio en la Academia General y se nos informan las modificaciones de líneas de investigación, de modalidades de titulación. Cualquier ajuste tratamos de aprenderlo entre todos, hacemos consenso en equipos y se socializa para todos” (Informante 8).

La participación en comunidades de aprendizaje es de gran utilidad para la reflexión docente colectivas y para despejar en conjunto las dudas que pueden existir respecto a los cambios. Sin embargo, se identifica que las formas más efectivas de formación continua docente son las capacitaciones guiadas por un tutor, donde además de cursos o talleres, existe un acompañamiento prolongado (Santibáñez, et al., 2018). Aun cuando se hace referencia a la participación en ciertos talleres, los docentes destacan la importancia que el aprendizaje entre pares ha tenido en su proceso de formación investigativa. Si bien son iniciativas de utilidad, la formación requiere un proceso planificado, orientado a objetivos específicos para conducir a mejores resultados. La ausencia de una instrucción sistemática es señalada por los docentes, quienes manifiestan que se han obtenido capacitaciones como resultado de la exigencia interna.

“De manera nacional, no hubo (formación para la investigación); de manera estatal, tampoco. Fue exigencia de nosotros como maestros que pedimos a la institución, necesitamos que vengan y nos capaciten. Fue entonces que en el 2013 vinieron algunos investigadores de la Universidad de Sonora y nos ofrecían capacitaciones a todos los docentes, con énfasis en los que asesoraban tesis” (Informante 13).

“No ha habido desde que empezamos con las tesis otras personas que vengan a capacitarnos. Se acabó rápido, pero es algo que solicitamos siempre, que nos vengan a enseñar porque sí hay muchos productos de investigación en la Normal, pero buscamos que nos capaciten más por ejemplo en programas de análisis cuantitativo, que es en lo que nos falta más” (Informante 2).

Para identificar las necesidades de formación es necesario partir de un proceso reflexivo. Así, la exigencia de capacitación denota interés por parte del profesorado por instruirse en temas de investigación y, en consecuencia, por mejorar su enseñanza. Esta exigencia tuvo como resultado la impartición de cursos por agentes externos a la institución.

“Tuvimos cursos que comenzaron con la construcción de protocolos y nos estuvieron explicando. Vinieron personas ajenas expertas a la institución [...]. Aunque hemos aprendido más así (entre docentes y de forma individual), esas orientaciones fueron muy buenas” (Informante 14).

“Hubo intentos de capacitar aquí. Vino gente de CRESO en su momento. Hemos tenido talleres donde han venido investigadores que han hablado con nosotros de las modalidades, de las metodologías tanto cualitativas como cuantitativas. Han sido buenas intenciones pero no se han solventado de modo concreto nuestras necesidades” (Informante 8).

Al analizar el discurso de los docentes, es destacable que perciben la formación proporcionada por agentes externos como intentos o esfuerzos insuficientes. A pesar de que los docentes consideran que las capacitaciones recibidas fueron de utilidad, destacan que han logrado mayor aprendizaje de manera individual. Esta percepción de formación externa limitada es fundamentada, considerando que solo se hace referencia a capacitaciones externas recibidas durante la introducción del Plan de Estudios 2012, específicamente talleres para atender las nuevas modalidades de titulación. Aun cuando el Plan de Estudios 2018 tiene sus propios cambios en cuanto a la enseñanza de la investigación, es notoria la falta de una política de formación planificada para atender estas modificaciones. Esta situación es analizada por Delgado (2019), quien destaca que la falta de preparación se acentúa en los formadores de instituciones de formación inicial docente y coinciden con el promedio de maestros latinoamericanos que no están debidamente preparados para atender su función, debido la falta de horas destinadas a la formación profesional y a la recepción de capacitaciones de mala calidad.

Las condiciones de formación bajo las cuales se sostuvieron los cambios en la Escuela Normal distan de las señaladas por Callejas et al. (2013), quienes destacan la importancia de establecer mecanismos orientados hacia la formación didáctica y pedagógica, la formación disciplinar y la formación para la innovación. La falta de un esquema sistematizado de formación dificulta la atención a estos tres ámbitos, reduciéndose a la enseñanza de aspectos técnicos que tienen mayor asociación con la formación disciplinar. Asimismo, se considera insuficiente debido a la limitada actualización y seguimiento que se otorgó.

Al referirse a la formación como un asunto individual, Camargo et al. (2004) señalan que la capacitación se realiza más como un ejercicio personal dirigido a satisfacer las necesidades específicas de cada docente; sin embargo, esta puede conducir a una descontextualización de las necesidades reales de la institución donde trabaja y de las de sus estudiantes. Así manifiestan algunos docentes la forma en la que orientaron su formación como una actividad individual:

“En realidad nosotros mismos como maestros, al hacer investigación, pues nos vamos autocapacitando en nuestras habilidades de investigación para poder enseñarlas. Otro medio que se usan y que creo que es lo más efectivo es la propia formación de cada maestro, las maestrías, doctorados, ahí nos fuimos involucrando en procesos de investigación” (Informante 12).

“Cada quien jaló para su rumbo, para hacer tu posgrado y para aprender sobre investigación, para venir a hacer aquí un buen trabajo” (Informante 6).

“El trabajo mismo me obliga a investigar, a saber, a documentarme, a formarme acerca de lo que es la investigación. Me ha implicado mucho trabajo de autoformación” (Informante 11).

A pesar de que los cambios en la enseñanza de la investigación se dieron a nivel curricular y, por lo tanto, fueron impuestos en la práctica de los docentes, estos últimos buscaron ampliar su formación para atender las modificaciones curriculares a través de acciones individuales; por esta razón, atribuyen mayor influencia en su formación investigativa a lo que realizaron de manera personal.

La realización de un posgrado fue la forma en que gran parte del profesorado solventó las necesidades que el currículo planteaba respecto a la enseñanza. Sin embargo, es destacable que la mayoría de los docentes de la Escuela Normal han realizado posgrados profesionalizantes. Dado que estos programas están orientados a la especialización en las competencias específicas del campo profesional (Berzunza-Criollo, 2020), los docentes se centran en el estudio de esas áreas, sin profundizar necesariamente en la metodología de investigación ni en la producción académica. En algunos casos, los posgrados profesionalizantes tienen modalidades diversas de trabajos de grado, como proyectos de intervención, trabajos aplicados o revisiones críticas del estado del arte, cuyo propósito es la demostración del *know how* del campo profesional (Sánchez, 2008). Debido a estas características, estudiar posgrados profesionalizantes puede no ser la opción más óptima si el objetivo es ampliar la formación en investigación. Considerando que el objetivo de los docentes al cursar estos programas fue desarrollar competencias para enseñar a investigar y, sobre todo,

adquirir experiencias para guiar a los alumnos en la realización de su tesis, sería importante priorizar la elección de posgrados que ofrezcan esas oportunidades formativas.

En general, las acciones a las cuales los docentes otorgan mayor importancia en su formación son las que realizan por su cuenta. A esto se añaden los esfuerzos de colaboración entre colegas, como la creación de cuerpos académicos y la participación en redes de investigación. Tanto la formación individual como el apoyo entre pares, reflejan un proceso reflexivo en el que los docentes identifican las áreas donde necesitan ampliar sus conocimientos. La organización de la propia formación continua (Perrenoud, 1999), así como el trabajo coordinado con otros colegas para contribuir al proyecto institucional, son competencias esenciales en la profesión docente en la universidad (Zabalza, 2006). La iniciativa que demuestran al buscar sus propios medios de formación y colaborar para alcanzar metas comunes evidencia su grado de competencia en este ámbito.

No obstante, en las acciones señaladas participan solo aquellos docentes que se interesan por realizarlo y buscan por sí mismos los medios para hacerlo. Entonces, las iniciativas individuales o en pequeños grupos no necesariamente se traducen en una mejora de la enseñanza a nivel institucional. De acuerdo a Fullan (2010), las estrategias individuales y colectivas son recursos que se complementan y es necesaria su combinación para que se logre un cambio. De igual forma, Solheim et al. (2018) sostienen que el aprendizaje colaborativo de docentes es tan importante como el individual para brindar apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes. En este punto destaca la importancia de un proyecto colectivo y una política de formación institucional que permita sostener cambios que se reflejen en una mejora en la enseñanza.

En lo que respecta a los contenidos en los que los docentes centraron su formación para ampliar sus competencias en la enseñanza de la investigación, estos se enfocaron en tres áreas principales: la redacción académica, los enfoques de investigación y el uso de software de análisis de datos. Es destacable que los docentes mencionan haber recibido capacitación en cada una de estas áreas a través de un único curso introductorio.

“Recuerdo que han traído algunos expertos que nos han capacitado en función de cómo estructurar los documentos de una revista de investigación” (Informante 8).

“Se impulsó desde la dirección y entre los compañeros que están más especializados en cuantitativo o cualitativo. Yo recuerdo un taller hace poco del enfoque cualitativo, donde nos hablaban de la metodología, los diferentes diseños, cómo poder analizar los resultados y un poquito nada más del software, del Atlas.ti” (Informante 15).

“Para los maestros se dio un curso en dos partes. Primero de habilidades de investigación cualitativa y luego uno para el trabajo con SPSS, que es más enfocado a lo cuantitativo. La mayoría de los maestros era lo que pedían, que nos capacitaran en uso de software de análisis de datos y eso fue lo que se dio” (Informante 1).

La escritura académica y la investigación están intrínsecamente relacionadas. Desarrollar una escritura académica adecuada es fundamental para comunicar efectivamente la investigación. Aunque la función de la escritura en la investigación suele concebirse como esencialmente comunicativa, es también una herramienta sumamente útil para ordenar y conceptualizar el ejercicio investigativo (Castro & Sánchez, 2016). En este sentido, recibir capacitaciones relacionadas con escritura académica y redacción de artículos de investigación es sumamente positivo. Esto les permite desarrollar estrategias de redacción científica, la cual es considerada una competencia fundamental para quienes enseñan a investigar (Sánchez, 2014). Sin embargo, según Murray et al. (2008) es aún más importante establecer un régimen de escritura, fijar metas y acompañar a los docentes con instrucción y seguimiento constante en sus prácticas de escritura. Sin duda, ofrecer talleres de escritura académica a los docentes es beneficioso, pero continúa siendo insuficiente si no se acompaña de seguimiento y práctica constante.

Morales et al. (2005) coinciden en el valor de la escritura como un proceso recursivo en la investigación en el cual se desarrollan habilidades para elaborar producciones originales y estructuradas adecuadamente; sobre todo, destacan la importancia de enseñar con el ejemplo y haciendo uso de publicaciones propias e insumos de investigación de los docentes como recursos de enseñanza. El que los docentes ejerciten sus habilidades de escritura en talleres y aprendan sobre la publicación de artículos de investigación les abre las puertas para adentrarse en el ámbito de la producción científica, lo cual puede utilizarse en el aula para presentar ante los estudiantes la asequibilidad de la investigación.

El contenido del resto de las capacitaciones a las que hacen referencia los docentes está mayormente relacionado con la metodología de investigación. Si bien es fundamental que los docentes sean expertos en esta área, enseñar a investigar va más allá que solo impartir conocimientos sobre metodología. Según Sánchez (2014), la formación de investigadores es un proceso profundo, pues son demasiados los saberes, habilidades y destrezas que deben asimilarse; por lo tanto, es necesario que existan condiciones institucionales que sostengan y apoyen el desarrollo de competencias de los profesores. Para establecer esas condiciones, es necesario

profundizar más allá de un conocimiento superficial de los enfoques de investigación o de una base mínima en el análisis de datos.

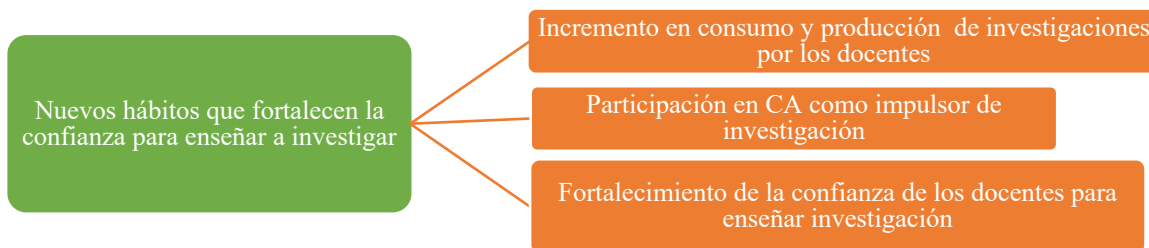
La adquisición de las competencias mencionadas hacen que los docentes avancen hacia su formación personal como investigadores; no obstante, el crecimiento personal no es sinónimo de una mejora en la enseñanza. Por el contrario, el dedicar tiempo a la investigación en ocasiones conduce al profesorado a alejarse parcialmente de su actividad docente o, simplemente, resulta complicado llevar a cabo el proceso de transformación del contenido al diseño de estrategias de enseñanza. Para ello se requiere tener también cierta formación en didáctica de la investigación. Tal cual indica Sánchez (2014), es tan importante desarrollar las habilidades de investigación como aprender a enseñarlas. Esta situación se complica por la escasa disponibilidad de material bibliográfico relacionado con la didáctica de la investigación y la ausencia de reflexión sobre experiencias de formación investigativa (Rojas-Betancur & Méndez-Villamizar, 2013). Es por ello importante que en la formación en investigación se fomenten procesos reflexivos que permitan analizar prácticas de enseñanza en este ámbito.

4.1.2 Nuevos hábitos que fortalecen la confianza para enseñar a investigar

La formación y experiencias personales en las que los docentes se involucraron para desarrollar sus competencias para enseñar a investigar, con el fin de atender las nuevas demandas curriculares, los llevaron a cambiar algunos hábitos e involucrarse en nuevas actividades. Los aprendizajes adquiridos condujeron a los docentes a cambiar la perspectiva sobre sus competencias para investigar y, por lo tanto, se fortaleció su confianza para enseñar este aspecto. Los hallazgos relacionados a los cambios que experimentaron los docentes en sus hábitos, actividades y su confianza se organizan en la Figura 6.

Figura 6

Esquema de subcategoría: nuevos hábitos que fortalecen la confianza para enseñar a investigar



Nota. Elaboración propia.

La lectura constituye una de las competencias esenciales para hacer investigación. Las modificaciones curriculares que exigían un nuevo perfil docente con competencias para investigar, provocaron cambios en los hábitos de los docentes, particularmente en la lectura. Para producir investigación se requiere ser un ávido lector y estar actualizado en los estudios más recientes dentro del campo de conocimiento. El tránsito de mero consumidor a productor del conocimiento no significa abandonar el papel como lector, sino avanzar en el sentido de realizar lecturas críticas, selectivas y ordenadas. Este proceso de avance es percibido por los docentes al buscar incursionar en nuevos espacios para la producción científica:

“Como necesitamos hacer que investiguen, creo que nos hemos hecho más analíticos, más consumidores de investigación y más productores también. Hasta los estudiantes que egresan pronto los vemos investigando en otros espacios” (Informante 2).

“Estamos reforzando mucho esa parte, trasladar algunas temáticas del aula a alguna ponencia y, sobre todo, ahorita ya le estamos tirando más a la publicación de artículos en revistas” (Informante 12).

Existe una diferencia entre quienes leen como recurso para aprender y utilizar información en el momento y quienes leen para producir. Bourdieu (2011) describe que un autor al leer no lo hace solo para obtener conocimientos, sino para construir objetos de estudio propios, para avanzar el conocimiento. Este proceso es descrito por Katan y Baarts (2020) como lectura orientada a la investigación, la cual permite avanzar la investigación en sí misma y el crecimiento personal como investigadores. Sin embargo, es poco frecuente encontrar una descripción sobre cómo los autores se aproximaron a la lectura, lo cual sugiere que no se realiza como una práctica metodológica cuya influencia en el conocimiento producido sea significativa. Los docentes describen su avance personal y lo relacionan con un incremento en sus hábitos de lectura, lo que indica una orientación de su lectura en este sentido.

La creación de nuevos cuerpos académicos es otra de las acciones que los docentes reconocen como impulsores de la actividad investigativa en escuelas normales. Al analizar sus testimonios resulta evidente que perciben los textos académicos como una puerta para la producción científica y otorgan valor a la interacción con otros para generar conocimiento:

“Nuestro cuerpo académico está ahorita en el grado de formación. En lo que hemos hecho hasta ahorita, tenemos alrededor de 5 años que se formó y hemos participado en la elaboración de artículos, dos artículos de revista, en capítulos del libro de varias producciones, participaciones con ponencias en congresos nacionales e internacionales y hemos participado ahorita también como parte del comité organizador de la Red Nacional de Fortalecimiento de Cuerpos Académicos” (Informante 15).

“Como parte del cuerpo académico ha favorecido el que ahorita se ha incrementado en el número de sus integrantes. Nos hemos organizado para producir y generar investigaciones a partir del propio cuerpo académico” (Informante 13).

A pesar de que los cuerpos académicos se han constituido como órganos que favorecen la producción científica desde las escuelas normales, es evidente que la participación de los docentes continúa siendo baja, limitando la actividad de gran cantidad de los profesores de estas instituciones. En el caso de la EN analizada en este estudio, de los 54 docentes frente a grupo y de apoyo académico en función (SEP, 2022) son 15 quienes participan en cuerpos académicos (SEP, 2023). En el discurso de los docentes, resulta evidente que quienes no participan en algún CA, tienen poca información sobre lo que se realiza dentro de los mismos y su índice de producción científica es menor. Además, las condiciones bajo las cuales operan los CA en escuelas normales son poco idóneas, debido a la carga horaria en actividades de gestión y docencia, la saturación de actividades, la falta de recursos para la publicación de estudios y la falta de asignación de horas para realizar investigación (Ortega & Hernández, 2016). En este sentido, las escuelas normales tienen fuertes retos para poder desarrollar y consolidar los CA. Por otro lado, es destacable que las participaciones que tienen los docentes que conforman estos CA se centran en su mayoría en ponencias en congresos y algunos capítulos de libro; al referirse a la publicación de artículos de revista se observa que la participación es incipiente.

Las actividades que han realizado los profesores, como los cambios en sus hábitos de lectura, el inicio de su participación en CA y el avance hacia la producción del conocimiento, los ha acercado al desarrollo de competencias para la investigación. Según Sánchez (2014) para enseñar a investigar, el docente debe conocer el *know how* del quehacer científico y poseer habilidades para problematizar, construir observables, fundamentar teórica y conceptualmente, describir, explicar y redactar informes científicos. Participar en proyectos de investigación permite a los docentes ejercitar esas habilidades y orientarse hacia ser competentes en el trabajo científico. A pesar de que se observa un incremento de participación de docentes en este tipo de actividades, continúa concentrándose en un grupo limitado de profesores, lo cual indica que la cantidad de docentes competentes en este ámbito es también limitada.

A pesar de los desafíos que han surgido, los cambios relacionados con la investigación en las escuelas normales son valorados de manera positiva por los profesores. Aunque los docentes

de estas instituciones no se identifican como investigadores, su creciente involucramiento en la enseñanza de la investigación los ha llevado a participar en actividades de este tipo, lo que, a su vez, ha incrementado su confianza sobre sus propias competencias para llevar a cabo investigaciones y orientar a los estudiantes al respecto:

“Con todas las líneas de investigación y la experiencia que hemos tenido, pues ya tenemos un panorama muy amplio de hacia dónde dirigir la investigación con nuestros estudiantes. Creo que las habilidades para investigar en nosotros se han favorecido mucho”
(Informante 8).

“Precisamente dar los cursos que tienen que ver con investigación creo que me ha brindado mucha confianza, mucha seguridad de atreverme yo misma a empezar a investigar”
(Informante 10).

En el marco de una cultura en la cual la productividad cobra cada vez mayor relevancia, es común que quienes apenas incursionan en actividades de investigación enfrenten la desmotivación y bajos niveles de confianza en sí mismos. Ante este panorama, Mydin et al. (2021), encuentran que la colaboración con académicos más experimentados aumentan la confianza de quienes son principiantes, permitiéndoles eventualmente sentirse con la habilidad de manejar investigaciones de manera independiente. Los docentes de escuelas normales describen la colaboración entre pares como uno de los principales apoyos para atender los retos que conlleva enseñar investigación. Las acciones realizadas en los cuerpos académicos y la participación en redes de investigación son espacios ideales para tener este tipo de interacciones, por lo cual es importante que mayor cantidad de docentes tengan acceso a estos intercambios.

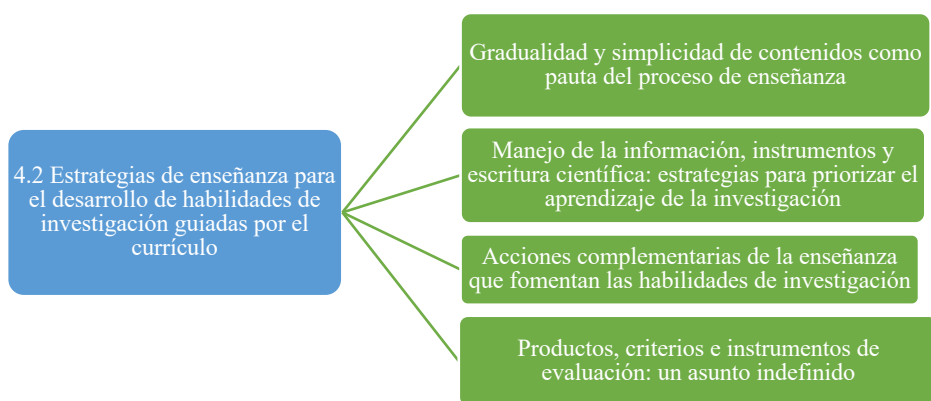
Aun cuando el énfasis en la enseñanza de la investigación es percibido como una oportunidad por parte de los docentes, es evidente que consideran que las escuelas normales continúan rezagadas en materia de investigación. Sin embargo, valoran los avances alcanzados como pertinentes y expresan su motivación al sentir mayor seguridad en sus competencias para enseñar a investigar. Es indiscutible que las universidades tienen mayor avance en la investigación frente a escuelas normales, debido a la incursión tardía de estas últimas y a la falta de condiciones institucionales establecidas con este propósito. La contratación insuficiente de docentes con maestría, doctorado y escasa experiencia en investigación (Siqueiros & Vera, 2020) sitúan a las normales ante un reto para posicionarse como instituciones que contribuyan a la producción científica. No obstante, es destacable una actitud de adaptación por parte del profesorado, quienes han enfrentado este desafío, desarrollando a la vez sus competencias para enseñar investigación.

4.2 Estrategias de enseñanza para el desarrollo de habilidades de investigación guiadas por el currículo

Las estrategias de enseñanza están vinculadas con las elecciones que realiza el docente para guiar el proceso y fomentar el aprendizaje en los estudiantes. El proceso de planificación que hacen los docentes sobre los métodos de enseñanza deben ser moldeados por el tipo de contenidos, las preferencias y motivaciones de los alumnos, así como los estilos propios de cada profesor. En el contexto de la escuela normal, fue posible identificar distintas estrategias que suelen utilizar los docentes para promover habilidades para la investigación en los estudiantes, que, aunque en ocasiones atienden a estos criterios, se encuentra una orientación de la enseñanza hacia el mero contenido curricular. Es decir que en ocasiones las estrategias se limitan a una enseñanza directa de los contenidos de los cursos, sin una planeación como proceso de pensamiento del docente en el que se establecen los recursos y las técnicas a utilizar para impartir las clases. La categoría asociada a las estrategias de enseñanza se organiza alrededor de ciertas subcategorías, como se muestra en la Figura 7.

Figura 7

Relación entre categoría estrategias de enseñanza y subcategorías



Nota. Elaboración propia.

Si bien el estilo de cada docente se conforma por cuestiones asociadas a su personalidad e intereses propios, el carácter único que aporta a sus estrategias es también influido por el nivel de

capacitación que tienen con respecto al contenido a enseñar, así como el grado de desarrollo que tenga en cuanto a sus propias habilidades, en este caso, sobre investigación. De esta forma, se reconoce cómo algunos de los docentes logran explicar de manera más profunda las acciones que realizan dentro del aula para promover el aprendizaje de los estudiantes. Por el contrario, algunos se expresan de forma más general, sobre lo que se realizan al enseñar asignaturas relacionadas a la investigación o sobre actividades relacionadas a la búsqueda de información.

4.2.1 Gradualidad y simplicidad de contenidos como pauta del proceso de enseñanza

En el plan de estudios 2018 de escuelas normales se plantea como competencia a desarrollar la integración de recursos de la investigación educativa, así como el uso de recursos metodológicos y técnicos para comprender las situaciones que se presentan en su práctica y mejorarla (DGESUM, 2018a). Los cursos dirigidos específicamente al desarrollo de habilidades para la investigación siguen curricularmente una gradualidad en los contenidos del plan de estudios, partiendo de conocimientos generales sobre el proceso investigativo y la exploración de sus etapas, continuando con temas relacionados a ciertas metodologías, hasta la elaboración de proyectos de investigación. Los hallazgos relacionados a esta característica se organizan como se presenta en la Figura 8.

Figura 8

Esquema de subcategoría: gradualidad



Nota. Elaboración propia.

Las asignaturas explícitamente relacionadas a la investigación no son las únicas que contemplan este objetivo, sino que cada curso incluye actividades para contribuir al desarrollo de estas habilidades. En el plan de estudios se hace evidente la forma gradual en la que avanzan los cursos. No obstante, en la práctica efectiva también se identifica que los docentes optan por una enseñanza paulatina en aquellos cursos cuyo propósito único no es la investigación. Esto se manifiesta en una dosificación de la complejidad de actividades que se realizan durante las sesiones.

“Los estudiantes empiezan con pequeñas nociones de investigación, aplican instrumentos, entrevistan a docentes, pero es un poco más informal. O sea, todavía no se les da la formalidad de hacer un análisis de la percepción del docente, ese tipo de cosas no. Las habilidades fuertes de investigación empiezan de 4°, 5°, 6°, es la cúspide donde ellos ya entienden por qué” (Informante 1).

“Se empieza con bases desde segundo, tercero y cuarto semestre de lo que es la investigación, para que ya después comiencen como tal a hacer proyectos de investigación por ellos mismos” (Informante 14).

El análisis de los testimonios permite reconocer que se inicia con enseñanza de aspectos más conceptuales y de ciertas herramientas hasta pasar a una más práctica que permite a los estudiantes involucrarse en proyectos de investigación por sí mismos. A pesar de que el aprendizaje de conceptos de investigación es necesaria para la comprensión del proceso, suele observarse que en la práctica la enseñanza se limita a estos aspectos. Aunque en semestres más avanzados del programa se emplean estrategias dirigidas a analizar el proceso investigativo, sus fundamentos y formas de implementarlo, la enseñanza de aspectos técnicos limita la comprensión real y el acompañamiento del estudiante para adentrarse en el quehacer del investigador desde un inicio. Bajo la noción de que la investigación se aprende practicándola, resulta poco efectivo limitarse durante varios semestres al análisis conceptual.

En referencia a la presentación escalonada de contenidos, Sánchez (2014) explica que enseñar a investigar es un proceso prolongado y exhaustivo. Los resultados sugieren que los docentes inician con la enseñanza verbal, hasta llegar a una enseñanza más concreta y práctica. Se hace una distinción, en este caso semestral, donde se parte de la formulación para llegar finalmente a una ejecución. Durante el momento de realización efectiva, se toman en cuenta los elementos, interacciones y contextos involucrados en una investigación.

Los hallazgos muestran que en la práctica de los docentes, la progresión de los contenidos en los cursos en cierto modo es cuidadosa, con el afán de minimizar las dificultades que los estudiantes pueden experimentar debido a las complicaciones propias de la investigación, lo cual moldea las acciones de los docentes para dirigirse bajo este esquema paulatino. El proceso investigativo suele ser percibido como sumamente complejo y, aunque puede serlo, está también compuesto por elementos básicos. Es así que iniciar por una versión simplificada de la investigación, presentándose desde la sencillez y la facilidad para hacerlo es una herramienta útil para introducir contenidos relacionados.

Por otra parte, los docentes son conscientes de la renuencia y el temor de los estudiantes por involucrarse en procesos de investigación. Por lo tanto, consideran que parte importante de la enseñanza de contenidos relacionados es presentarlos desde la accesibilidad, simplicidad y la progresión en las estrategias. Algunos testimonios muestran esta situación:

“Existe mucho el tabú por parte de ellos, que creen que es algo muy complejo e inalcanzable, que sí lo es porque tiene su parte formal y su proceso metódico para seguir. Pero es importante que ellos vean que está al alcance, que lo pueden hacer, que pueden generar pequeñas investigaciones inicialmente para luego ir creciendo cada vez más con sus habilidades” (Informante 1).

“Que sea positivo, que el estudiante sepa que no tiene que ser tedioso, que no tienen que presionarse, sino que adquiera esa habilidad en forma natural y, principalmente, que sepa cuál es la utilidad que le va a dar a ese conocimiento, a esa habilidad para investigar” (Informante 6).

El análisis de las expresiones de los participantes evidencia la atención que se pone en el proceso de enseñanza para reducir las predisposiciones que pueden existir por parte del estudiantado ante la investigación. Al exponer los principales retos a los cuales se enfrentan los estudiantes para comprender y realizar procesos investigativos, Campos (2021) destaca el seleccionar documentos y materiales teóricos pertinentes, plantear problemas de investigación, relacionar conceptos teóricos y elegir formas metodológicas adecuadas para cada investigación. No obstante, señala otro tipo de dificultades importantes que no se relacionan con la complejidad misma del proceso de investigación, sino la influencia de las creencias, valoraciones y expectativas que se tienen respecto al mismo. Estas percepciones sobre la investigación tienen un peso importante en la disposición para participar en esta.

En el caso del pregrado, es común encontrar que los estudiantes eviten a toda costa la elaboración de trabajos de investigación como forma de titulación. Este fenómeno es descrito por Morales et al. (2005) como el síndrome “todo menos tesis” (p. 224), el cual hace referencia a la búsqueda de parte de los estudiantes por titularse a través de otra modalidad, debido al bajo nivel de confianza en sus habilidades para desarrollar el proceso investigativo y, en consecuencia, el miedo por enfrentarse a este proceso. Sin embargo, esta tradición es opuesta en la escuela normal donde se centra este estudio. Si bien los docentes identifican un temor generalizado en los estudiantes para involucrarse en proyectos de investigación, el índice de titulación por tesis es más elevado al de otras modalidades. Es por esto que los docentes procuran preparar al estudiantado desde semestres iniciales para enfrentarse finalmente a ese objetivo. Una de las estrategias que utilizan para contrarrestar ese rechazo, es presentar los contenidos relacionados con investigación de manera asequible.

Cabe señalar que se identifica una preocupación de los docentes por sensibilizar a los estudiantes en el tema de investigación y prepararlos para eventualmente elaborar una tesis. A causa de esto, los esfuerzos de enseñanza quedan limitados en cuanto a una orientación hacia el desarrollo de habilidades y se centran más en una preparación, en ocasiones emocional, de los estudiantes para cumplir finalmente con su trabajo de titulación.

Debido a las ideas preconcebidas que suelen tener los estudiantes sobre la dificultad de hacer investigación, los docentes centran estrategias de enseñanza en el manejo de ejemplos cercanos de estudios realizados por estudiantes y docentes de la misma institución. Esto es, que dentro de las clases o de la bibliografía sugerida, incluyen referencias de estudios realizados por personas que pertenecen al mismo centro educativo, o comparten experiencias en eventos de investigación en los que han participado. Así lo manifiestan algunos testimonios:

“Lo que hago es compartirles alguna investigación que yo haya elaborado y es mejor motivarlos con estudiantes que todavía están en la escuela que hayan participado. Por ejemplo, en octubre fuimos a Monterrey a CONISEN y fue una chica de tercer semestre que elaboró una ponencia, esos son buenos ejemplos. Trato de poner modelos de que es algo fácil de hacer, que claro que requiere trabajo, pero es relativamente sencillo” (Informante 2).

“Trato de utilizar referencias lo más apegado a personas muy cercanas a la normal [...] por ejemplo, les mostré hace poco un artículo de una exnormalista [...] les dije que vean de dónde

*egresó y es un gran ejemplo que vean nombres de personas que conocen en publicaciones”
(Informante 3).*

El propósito de la enseñanza es que los alumnos lleguen a comprender que investigar no es una actividad alejada a su contexto y que hacerlo se encuentra dentro de sus posibilidades. En este sentido, se prioriza que el estudiante se interese y esté dispuesto a investigar, más que adentrarse propiamente en el contenido. Por otro lado, se busca que se familiaricen con temáticas de interés en el ámbito y los problemas de investigación que se abordan. Esto atiende a los principios de la enseñanza de la investigación que sugieren instruir a través de ejemplos prácticos. Esta estrategia tiene una doble funcionalidad: demostrar que es posible realizar y difundir investigaciones desde su contexto y nivel educativo; por otro lado, presentar la investigación en su carácter pragmático, cómo se ven los estudios plasmados en la realidad y la funcionalidad que pueden tener para ampliar su aprendizaje.

Asimismo, se alude a una dosificación de contenidos en función del grado académico. Parte de la gradualidad de la enseñanza de la investigación es precisamente abordarla de manera prolongada. Ante esto, se encuentra que los docentes perciben la Licenciatura como un primer acercamiento y un cimiento de lo que hay por aprender sobre investigación.

*“Lo trabajamos obviamente dentro del marco de lo que es Licenciatura, no nos vamos muy allá”
(Informante 6).*

“La Normal es un cimiento para eso, es un primer acercamiento a la investigación, pero pues es el primero de muchos que esperamos que ellos tengan” (Informante 7).

“Que hagan las cosas como deben de hacerse, de manera quizás incipiente porque están en licenciatura, que sea algo sencillo pero bien hecho” (Informante 13).

La percepción de relativa sencillez o nivel básico en las habilidades a desarrollar por parte de los docentes indica conciencia sobre la complejidad de lo que se enseña y una intención de acercar los contenidos a los estudiantes desde lo más elemental. Asimismo, se encuentra que los docentes establecen como finalidad trabajar contenidos básicos, enfatizando que se haga de manera adecuada.

En síntesis, la gradualidad es uno de los principales aspectos que los docentes consideran al enseñar investigación, ya que cumple un doble propósito. Por un lado, responde a los principios de la enseñanza de la investigación, los cuales sugieren que se aprende mejor de manera paulatina, comenzando con elementos conceptuales y avanzando hacia la práctica. Por otra parte, los

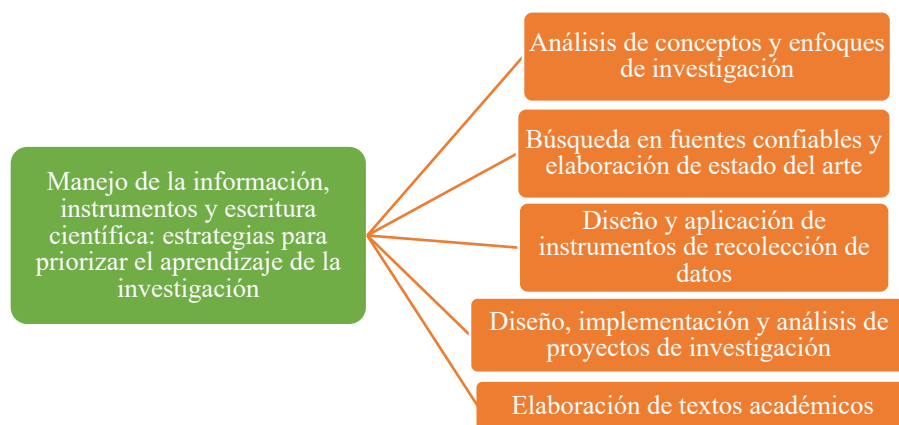
docentes emplean la gradualidad como una estrategia para evitar el rechazo de los estudiantes, debido a las preconcepciones de dificultad que suelen asociarse a la investigación. De este modo, la presentación gradual de contenidos es vista como una oportunidad para acercar a los estudiantes a procesos investigativos de forma cautelosa, permitiéndoles comprender los conceptos, etapas y prácticas de investigación con mayor seguridad en cada fase del aprendizaje.

4.2.2 Manejo de la información, instrumentos y escritura científica: estrategias para priorizar el aprendizaje de la investigación

La enseñanza para el desarrollo de habilidades de investigación es uno de los objetivos de la educación superior, como parte de la formación personal y profesional de los estudiantes para la potenciación y adquisición de aprendizaje. Según Sandín (2003b), el propósito principal de la formación investigativa en la universidad es que los estudiantes dejen de ser consumidores acríticos de conocimiento, para desarrollar habilidades que les permitan convertirse en consumidores críticos de resultados de investigación y, en cierta medida, productores de investigación. Para alcanzar esta finalidad, parte de las estrategias que se utilizan es el consumo de investigaciones científicas que atienden a criterios de fiabilidad, la exploración de los componentes, herramientas y el proceso involucrado en la elaboración de investigaciones, así como la implementación de proyectos de esta índole. La organización de estos hallazgos se muestran en la Figura 9.

Figura 9

Esquema de subcategoría: estrategias para priorizar el aprendizaje de la investigación



Nota. Elaboración propia.

En las escuelas normales, la dosificación de investigación es evidente desde el plan de estudios, donde los cursos relacionados a la investigación inician con herramientas esenciales, hasta cuestiones específicas sobre investigación educativa y la elaboración de proyectos de mejora escolar (DGESUM, 2018a). En el caso de la escuela normal abordada en este estudio es aún más clara la progresión semestral en cuanto al análisis de elementos que componen una investigación. En el trayecto formativo Investigación Cualitativa para la Docencia Reflexiva se incluyen cuatro cursos que se asocian a estos elementos. Se inicia con un curso donde se analiza el planteamiento del problema en tercer semestre, cuarto semestre incluye la elaboración del estado del arte, en quinto semestre se abordan métodos y técnicas cualitativas y, finalmente, en sexto semestre se estudian técnicas de análisis cualitativo de datos.

El diseño escalonado de los cursos atiende al proceso mismo de la investigación, el cual inicia en la selección de un problema general, pasa a la revisión bibliográfica, continúa con la selección de la pregunta de investigación y el diseño de la metodología, hasta la recolección y análisis de datos e interpretación de resultados (McMillan & Schumacher, 2005). En el resto de los cursos, se enfatiza inicialmente el conocimiento de enfoques de investigación y de conceptos relacionados.

“Trato de decirles a los alumnos de qué se trata un enfoque y otro para que vayan descubriendo qué es lo que quieren hacer, qué les interesa. Resulta importante que desde los primeros semestres despierten esa curiosidad y necesidad por la investigación y conozcan más o menos los paradigmas que existen, cuáles les convienen y cuáles quieren utilizar dependiendo de lo que quieran investigar” (Informante 6).

“Busco que realmente aprendan los conceptos básicos de investigación [...] trato de que el alumno se vaya empapando de lo que pueda adquirir para que replique lo que hace aquí y le dé continuidad en otras partes” (Informante 9).

El análisis de las declaraciones de los informantes permite reconocer la claridad en términos de lo que esperan que aprendan los alumnos y el primer acercamiento para hacerlo, a través de la enseñanza conceptual y de enfoques. No obstante, el discurso de los docentes indica cierta desconexión con las acciones a realizar para obtener este aprendizaje. Se expone en términos de que el estudiante aprenda lo que pueda adquirir, en lugar de explicar los mecanismos por los cuales se pretende que se desarrollen los aprendizajes.

La búsqueda de información es parte esencial del proceso investigativo, pues todo estudio se fundamenta en el conocimiento existente. De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005)

reconocen que hablar de investigación educativa es referirse a un proceso de búsqueda sistemática. Este proceso implica la verificación, la explicación, el empirismo y el razonamiento lógico. Debido a la gran importancia que tiene, existen casos donde la enseñanza de la investigación se reduce a la búsqueda de información en fuentes confiables y es lo que caracterizan como sus estrategias para lograr ese propósito.

“Nada más la búsqueda de información confiable es lo que les he enseñado, darse cuenta que no lo primero que aparece en Google es lo mejor. Les he dado tips de cómo, qué es lo más confiable utilizando los sellos de garantía, las fuentes de renombre” (Informante 3).

El aumento en la cantidad de fuentes de información accesibles en la era digital, ha generado la necesidad de cultivar habilidades para la localizar información, estableciendo parámetros para determinar que la información seleccionada es pertinente y confiable. Moncada-Hernández (2014) reconoce la búsqueda de información como una de las actividades primordiales del trabajo académico, por permitir generar nuevo conocimiento basado en la información existente. En la práctica, los docentes enfatizan esta habilidad como una de las principales a desarrollar en la enseñanza de la investigación, señalando la búsqueda de bibliografía especializada y la exploración de bases de datos confiables y adecuados al ámbito educativo durante las actividades de clase.

“Busco indagar, conocer, llevar a cabo y encontrar aquellos métodos para que los muchachos encuentren las fuentes correctas, es primordial. Llevar a cabo esas búsquedas de fuentes de consulta para que puedan saber aplicarlo y utilizarlo” (Informante 1).

“Siempre he mandado a los muchachos a que en las investigaciones busquen motores de búsqueda que sean especializados. Es lo primero que se requiere, que las búsquedas no sean vagas o simples. Les hemos señalado lugares donde pueden investigar y los elementos a rescatar” (Informante 7).

“Es muy importante que sean al menos consumidores del conocimiento que hay en investigación [...] que investiguen en fuentes que les permitan construir su propio conocimiento sobre el tema y que sean críticos y hagan reflexiones sobre lo que leen” (Informante 12).

Como parte del proceso de búsqueda de información se destaca la selección de fuentes que sean pertinentes de acuerdo a las necesidades de conocimiento. Cuando se busca investigar sobre un tema o problema específico, se inicia por la búsqueda de antecedentes sobre lo que ya se ha hecho con relación al problema de investigación. En este punto se considera el estado del arte como el punto inicial para que los estudiantes conozcan toda la información existente sobre el fenómeno que investigan. A partir de lo mencionado por Jiménez (2006), en los estados del arte se

reconocen los límites de lo conocido para atreverse a preguntar lo inédito, así como cimentar los avances investigativos que otros han realizado para explorar perspectivas y formular propias. La elaboración de un estado del arte funge como producto que se construye a lo largo de todo el cuarto semestre en uno de los cursos relacionados al Análisis Cualitativo para la Docencia Reflexiva.

“Tenemos un acercamiento porque hay que darle sustento a los proyectos que estén haciendo, entonces trabajamos cuestiones que tienen que ver con el estado del arte, con que ellos indaguen sobre las metodologías, qué fue lo que se ha hecho, cuáles han sido los resultados” (Informante 14).

“Los estudiantes tienen que aterrizar un estado del arte, que ellos analicen algunos temas en lo teórico y resultados recientes de la investigación, más allá de autores clásicos y ese tipo de cosas” (Informante 2).

Los docentes consideran la búsqueda de antecedentes como punto de inicio, para tener una idea clara sobre lo que se ha realizado en torno al tema de investigación para formular desde ahí nuevas preguntas y seleccionar metodologías adecuadas para abordar dicha temática. Si bien no en todas las materias se trabaja hacia la construcción de un estado del arte, sí se enfatiza la necesidad de buscar bibliografía especializada y establecer los criterios correspondientes para determinar que la información es útil y confiable. Además de funcionar para las actividades diarias en el aula, la búsqueda de antecedentes es relevante al momento de diseñar proyectos de investigación.

En el caso de las EN existen dos cursos cuyo producto es la realización de proyectos de intervención: Innovación y Trabajo Docente y Trabajo Docente y Proyectos de Mejora Escolar. En estos se sigue un proceso a lo largo del semestre en el cual se identifican problemáticas durante los periodos de práctica en las escuelas primarias y se buscan mecanismos para darle solución a través de la elaboración de un proyecto. Para llevarlo a cabo, se toman en cuenta los elementos de una investigación que, debido a sus características culminan con una implementación y evaluación de resultados. Entonces, centran su análisis en la investigación-acción.

La asignatura de educación socioemocional también tiene como objetivo profundizar en los principios de la investigación-acción. Si bien son estos los cursos que desde los propósitos del plan de estudio establecen una orientación hacia la investigación-acción, los docentes de la mayoría de las asignaturas comparten la visión de utilizar como insumo las observaciones realizadas en las prácticas en escuelas primarias, para investigar y buscar mejorar las problemáticas encontradas. Por lo tanto, involucran a los estudiantes en pequeños proyectos de investigación y

favorecen en las actividades del aula esta relación entre encontrar problemáticas en las prácticas y solucionarlas a través de la reflexión y la investigación. Así lo expresan algunos docentes:

“Comparto proyectos con diversos cursos. Por ejemplo, en otro curso trabajan el Atlas.ti y por eso esos datos los analizan y capturan allá. Entonces, con base en los datos que ellos recaban, diseñan diferentes estrategias que los van a llevar a incidir sobre esa realidad y posterior a eso del diseño tienen que aplicarlas y obtener un resultado. Como son proyectos de intervención y de innovación, tiene que haber un antes y un después. Si ya nos vamos a lo que tiene que ver con investigación, tienen que hacer un comparativo entre el diagnóstico y cómo terminan, qué se logró. También hay que darle sustento a los proyectos que hacen, entonces trabajamos cuestiones del estado del arte, que indaguen las metodologías pertinentes”
(Informante 14).

El abordaje de la investigación para mejorar la práctica corresponde a la investigación-acción, la cual surge de la necesidad de una investigación de tipo social, que identifique problemas de la realidad y diseñe mecanismos para resolverlos y posteriormente ejecutar para solucionarlos; el objetivo es que la investigación no se quede en los libros, sino que tenga repercusiones en la realidad (Lewin, 1948). Se trata de un tipo de investigación orientada a la transformación de la práctica y requiere un ciclo de observación, reflexión, planeación, ejecución y autorreflexión. En este sentido es un proceso sin fin, pues culmina en la autorreflexión sobre lo realizado, que puede desencadenar nuevos procesos de investigación para obtener nuevos y mejores resultados.

La búsqueda de mejora que caracteriza la investigación-acción cobra relevancia en el ambiente de la formación inicial docente. De acuerdo a Black (2020), la investigación-acción ha sido considerado el diseño ideal para enseñar en la FID, por permitir a los futuros docentes identificar problemas y diseñar soluciones que pueden aplicar en sus salones de clase; al mismo tiempo, promueve el desarrollo de habilidades de observación, reflexión, pensamiento crítico, resolución de problemas. Los docentes de EN consideran estos elementos al plantear proyectos de intervención e innovación. Según describen, los estudios que realizan los estudiantes les permiten ejercitar procesos de investigación, al tomar en cuenta sus elementos y, a su vez, les ofrece la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica y presentar resultados en los cuales se contraste el estado inicial con el producto de su intervención.

A pesar de que en la EN se ha buscado profundizar en la investigación para la generación del conocimiento y se habla de investigación en el sentido estricto (Restrepo, 2003), el currículo muestra dentro de las asignaturas un enfoque en investigación-acción, y los docentes también lo

llevan así a la práctica centrando las estrategias en realizar proyectos que impacten directamente el aprendizaje de los estudiantes.

Una de las fases de la investigación que se enseñan en la escuela normal es el diseño y la aplicación de instrumentos de recolección de datos. Desde las asignaturas iniciales, se fija como objetivo el diseño de instrumentos de observación y la elaboración de entrevistas. Es importante destacar que los docentes hacen referencia al diseño de instrumentos como una actividad de clase y los desarrollan e implementan en función de las prácticas que realizan en las escuelas primarias, es decir, se hace uso de este recurso para realizar investigación-acción.

“Cuando los muchachos van a las escuelas a realizar sus prácticas ya llevan un esquema sistematizado de qué es lo que van a hacer, los instrumentos que van a aplicar, en este caso una entrevista [...]. Cuando van a hacer una entrevista la validan [...] existen aquí equipos de docentes en los cuerpos académicos que tienen la facultad para validar un instrumento. Lo diseñan en el aula y los llevan a los cuerpos académicos, los cuales hacen ajustes” (Informante 6).

“Por ejemplo ahorita los estudiantes ya fueron y vieron problemáticas, entonces van a diseñar un pequeño instrumento; pueden ser preguntas para el director, para los padres de familia, para maestros. En equipos van a hacer una recolección de información para que vengan a la escuela y analicen cómo ven la problemática desde diferentes agentes [...]. Así despertamos la visión de que el maestro tiene que ir a investigar” (Informante 13).

Cabe destacar que los docentes contemplan el diseño y acciones para realizar juicios de validez como parte de las actividades dentro de las asignaturas regulares. Al referirse a los instrumentos que se utilizan en la elaboración de tesis, se hace uso de instrumentos previamente diseñados, ya sea que los docentes hayan utilizado en estudios propios, o retomados de alguna otra fuente. Esto puede deberse, en primer lugar, a que en las clases se realiza como un ejercicio que no necesariamente tiene la rigurosidad que debe caracterizar un proceso de investigación formal.

Por otro lado, es destacable que la mayoría de las tesis producidas por los estudiantes son investigaciones sin procesos de implementación, es decir, no se centran en la investigación-acción, sino en la producción del conocimiento. En cambio, las actividades de las asignaturas regulares, incluso el diseño de proyectos, se relacionan con acciones que los estudiantes realizan en sus prácticas, por lo que es de esperarse que los instrumentos elaborados atiendan a cuestiones específicas del contexto o de la problemática a investigar. El uso de instrumentos ya establecidos en las tesis, compartidos por todos los estudiantes que pertenecen a la misma línea de investigación, sumado a que la población estudiada es muy similar, puede llevar a obtener

resultados semejantes, lo cual disminuye la diferenciación entre estudios. Esto sugiere que la elaboración de tesis en la Escuela Normal, al tratarse de un programa de licenciatura, funciona principalmente como una experiencia formativa que involucra a los estudiantes en procesos de investigación y les permite conocer a fondo sus etapas. En este sentido, los docentes privilegian el potencial formativo de las tesis, por encima de su contribución al conocimiento; es decir, valoran más lo que los estudiantes aprenden sobre cómo realizar una investigación que el conocimiento nuevo que estas tesis puedan aportar al campo de estudio.

4.2.3 Acciones complementarias de la enseñanza que fomentan las habilidades de investigación

En la enseñanza de la investigación confluyen una diversidad de habilidades por desarrollar. Estas van desde cuestiones simples como la búsqueda de información, la comunicación oral y escrita, hasta habilidades de pensamiento de orden superior como la argumentación, reflexión, análisis y pensamiento crítico. Las acciones realizadas por los docentes para desarrollar estas habilidades se organizan en la Figura 10.

Figura 10

Esquema de subcategoría: acciones complementarias de la enseñanza



Nota. Elaboración propia.

Ciertas habilidades cognoscitivas que confluyen el proceso de investigación se asocian al pensamiento crítico: el pensamiento estratégico, razonamiento, argumentación, resolución de problemas, desarrollo de proyectos; así como una serie de procesos cognoscitivos que permiten

reflexionar sobre los significados para comprender el proceso investigativo como la lectura, escritura, abstracción y sistematicidad (Campos, 2021). Los docentes incluyen dentro de sus clases actividades que los conduzcan a adquirir estas habilidades:

“Con el curso que estoy trabajando estamos haciendo al estudiante que desarrolle una visión más crítica de la información [...] que vaya a la escuela y observe de manera crítica, no que vea todo color rosa, sino reflexione sobre realidades carencias, dificultades [...] que analice y abra su espíritu crítico y tome postura sobre lo que investiga” (Informante 13).

“Busco que sean críticos, que cuestionen, que pregunten cualquier duda, que hagan reflexiones o que traten de no asumir tal cual ideas” (Informante 12).

“Primero que nada trato de llevar a los estudiantes a que reflexionen, que se planteen más allá las problemáticas del entorno educativo” (Informante 5).

La reflexión y el pensamiento crítico son percibidos para la enseñanza como las capacidades de los estudiantes de observar su entorno y las diferentes problemáticas a través de una visión que cuestiona y genera posicionamientos propios frente a los mismos. Es importante destacar que aun cuando los docentes evidencian conciencia sobre las habilidades a desarrollar, son poco explícitos al describir las estrategias que implementan para alcanzar estos objetivos. Esto parece indicar que lo que los docentes muestran es dominio sobre los propósitos del plan de estudio, más que un diseño personal de estrategias para hacerlos efectivos. Es decir, que a pesar de que conocen las destrezas que los estudiantes deben adquirir, existe poca claridad sobre las actividades específicas que realizan para conseguir esta finalidad. Esto contrasta con lo expuesto por González y Díaz (2006), quienes declaran que el diseño de estrategias implica intencionalidad, propositividad, conciencia y adaptabilidad. Si bien se identifican estas cualidades en cuanto a lo que se busca lograr, se evidencia cierta ausencia de reflexión sobre las acciones destinadas a alcanzarlo.

Por otra parte, una de las habilidades que se consideran primordiales en la enseñanza de la investigación es la escritura, debido a la importancia de comunicar ideas por escrito y difundir los resultados de investigaciones a través de una redacción científica. Zhu (2004) sitúa al profesor como un proveedor de oportunidades para escribir y para retroalimentar las producciones de los estudiantes. Aquí el docente tiene un rol esencial en promover situaciones de escritura académica en el aula, acompañado de un proceso de revisión exhaustiva y retroalimentación que permita mejorar estas habilidades. Es común que los estudiantes se enfrenten a dificultades para elaborar textos académicos y presentarlos de una forma aceptable (Paltridge, 2004), por lo cual es esencial

incluir actividades que fomenten la escritura dentro de todos los cursos. Algunos de los docentes expresan su atención por esta cuestión:

“Trato de generar en los estudiantes la necesidad de aprender a comunicar no solo oralmente sus ideas, sino hacerlo de manera adecuada a través de la escritura [...] como futuros profesionales que aprendan a comunicarse de manera eficiente y eficaz [...] que lo hagan con calidad, de manera formal y correcta” (Informante 13).

El incremento de actividades de investigación en la escuela normal ha influido en la visión de los docentes sobre investigar para producir conocimiento y difundirlo, lo cual ha ocasionado que otorguen mayor importancia a las habilidades para desarrollar una escritura formal. Como principal estrategia sitúan la presentación de textos extraídos de fuentes confiables, donde se cumpla con ciertos estándares de escritura. Asimismo, presentan lineamientos de lo que se espera observar en las producciones de los estudiantes, es decir, reglas específicas de escritura para atender estos criterios.

De los textos y actividades realizadas en clases o de la implementación de proyectos durante las prácticas, en algunas ocasiones surgen materiales para difundir en congresos de investigación. La realización de la creación del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) en 2017 se ha convertido en un escenario para la presentación de estudiantes de escuelas normales bajo un proceso de relativa sencillez. Debido a que el objetivo del congreso es precisamente presentar resultados de investigación sobre educación normal, se ha incrementado la oportunidad para que los estudiantes de todos los semestres se involucren en este tipo de eventos. Esta situación ha favorecido que los docentes encuentren insumos de investigación en los productos de clase de los estudiantes y los incentiven a dar mayor formalidad a las actividades para poder difundirlas.

“A veces encuentras actividades de clases y lees las reflexiones de los estudiantes que están muy interesantes. Te das cuenta que si le inyectas un poco más de formalidad y de respaldo bibliográfico ahí tienes una ponencia para presentar en un congreso. Surgen precisamente de lo que los muchachos hacen al interior del aula y en sus prácticas” (Informante 5).

“Algo primordial es que diseñan en clases o en club diversas metodologías, van y las aplican en las jornadas de práctica y de ahí mismo sacan insumos para realizar investigaciones” (Informante 8).

A pesar del avance que implica la ampliación de la oportunidad de los estudiantes por participar en este tipo de eventos, el hecho de que se tomen productos de clase y se adapten como

ponencias indica la carencia de un proceso formal de investigación. La aceptación de trabajos como sistematización de la práctica docente, refleja que existe menor rigor en el tipo de documentos que participan en las convocatorias de CONISEN. No obstante, que los estudiantes tengan estas experiencias en eventos académicos durante este nivel, les permite acercarse a investigadores más experimentados, familiarizarse con el trabajo de redes de investigación y proyectos enfocados en temas de interés específico. Sánchez (2014) sostiene que se aprende a investigar acompañado de alguien más experimentado. Tener acercamiento con expertos en el tema puede despertar el interés de los estudiantes por involucrarse en actividades de esta índole. Además de la participación en eventos académicos, otra de las oportunidades que tienen los estudiantes para acercarse a investigadores experimentados, se genera cuando se invita a participar en las clases regulares:

“Les ayuda mucho que ellos asistan a conferencias [...] pero, a veces, invitamos a algún especialista que les habla precisamente de la investigación educativa, entonces han tenido charlas con expertos” (Informante 10).

“Por ejemplo para ver el enfoque cuantitativo he invitado a gente experta en esto y tenemos una serie de seminarios y talleres” (Informante 1).

A pesar de que la participación de expertos en clases son experiencias beneficiosas para los estudiantes, trabajar en alianza implica un acercamiento constante, la posibilidad de observar, interactuar y obtener retroalimentación continua de investigadores experimentados. Es por esto que, aunque la invitación a estas personalidades es positiva, los esfuerzos han de dirigirse a la capacitación de quienes trabajan de manera directa y persistente con los estudiantes.

Como se ha señalado, se encuentra cierta ausencia en el discurso de los docentes sobre las acciones de planificación para la enseñanza que realizan, indicando una enseñanza guiada por el contenido curricular y menos centrada en los recursos diseñados por el docente. Al referirse a la enseñanza, muchos de los docentes hacen alusión al aprendizaje, a las expectativas estudiantes sobre las acciones de los estudiantes. Esta narrativa parece atender a la orientación del plan de estudios centrado en el aprendizaje. En contraste, el modelo centrado en la enseñanza el diseño curricular y la selección de los métodos de enseñanza son una actividad exclusiva del profesor, bajo un modelo unidireccional, donde los estudiantes no participan en la construcción del conocimiento (Gargallo et al., 2014). Si bien el modelo centrado en el aprendizaje implica beneficios en cuanto al involucramiento del alumno en su propio proceso, es importante destacar

que esta modalidad no elimina la acción del profesor, sino la orienta como propiciador de oportunidades de aprendizaje. Es decir que el diseño de estrategias continúa siendo responsabilidad del docente. Sin embargo, este diseño se observa de forma limitada al analizar la manera en la que los docentes de la escuela normal describen su enseñanza.

4.2.4 Productos, criterios e instrumentos de evaluación: un asunto indefinido

Dentro del plan de estudios de escuelas normales se destaca el carácter formativo de la evaluación. Es decir, una evaluación que conduzca a la valoración del estudiante sobre su propio aprendizaje para mejorarlo. Por parte de los docentes, evaluar formativamente implica la habilidad de recoger información, valorarla y tomar decisiones a partir de ella en términos de acciones para optimizar el aprendizaje de los alumnos. Zabalza (2006) destaca que este proceso obedece a criterios meramente técnicos y debe alejarse de la intuición. En este sentido, un esquema de evaluación formativa implica la comprensión clara de los profesores sobre los criterios a evaluar, los instrumentos y las habilidades a evaluar. Los hallazgos con relación a la evaluación se organizan como se muestra en la Figura 11.

Figura 11

Esquema de subcategoría: productos, criterios e instrumentos de evaluación



Nota. Elaboración propia.

Dentro de las sugerencias de evaluación de los cursos, se considera valorar la calidad de la información, la habilidad para recoger información a través del uso de técnicas. Se recomienda la integración de un portafolio de evidencias que contenga instrumentos de observación, entrevistas y análisis de información (DGESUM, 2018a). A pesar de que los docentes incluyen estos como productos de evaluación, se identifica una ausencia de discurso referente al portafolio de evidencias, debido a que no es mencionado por los profesores al referirse a los instrumentos o que utilizan. Esta cuestión es coincidente con lo descrito por Peña et al. (2005), quien señala que el portafolio de evidencias es sumamente complejo, implica un trabajo arduo por parte del profesor y una colaboración constante entre docente y estudiante; conlleva la valoración sistemática de materiales seleccionados para dar cuenta del logro de los aprendizajes y la reflexión sobre los mismos.

La dificultad y el tiempo que implica elaborar un portafolio de evidencias podría explicar el poco uso que los docentes dan a esta herramienta, a pesar de ser una de las principales utilizadas en una evaluación formativa. Dino-Morales y Tobón (2017) también identifican la baja incidencia del uso de portafolios de evidencias, que a pesar de ser también una modalidad de titulación en la Escuela Normal, es poco utilizado y existen escasos estudios que abordan su uso en estas instituciones. Entonces, el desconocimiento de la utilidad y el modo de emplearlo podría ser otra de las causas de la falta del uso del portafolio como instrumento de evaluación. Por el contrario, los principales que destacan los docentes son el uso de rúbricas y listas de verificación.

“En los cursos por lo general también tenemos listas de verificación. Sería lo más viable en cuestión de investigación” (Informante 8).

“Instrumentos creo que tendríamos alguna lista de verificación, alguna rúbrica que tenga que ver con el producto que hayan hecho” (Informante 2).

Se encuentra que los docentes logran identificar ciertos instrumentos que utilizan, pero son poco claros con los propósitos de cada instrumento, para qué actividades se emplean y los criterios a considerar. Sobre todo, se observa la falta de referencia explícita a evaluación de habilidades para investigar, y se explican más bien los instrumentos de evaluación que se usan de manera general, para todo tipo de contenidos en cursos que imparten. Esto conduce a pensar que el progreso en las habilidades de los estudiantes para la investigación, tiene un seguimiento limitado y simplemente se asume que esas habilidades son desarrolladas por automático.

En ese sentido, la falta de claridad que los docentes muestran en el proceso evaluativo se contrapone con las características de lo que implica evaluar bajo los estándares establecidos. No por nada Leyva (2010) describe que es fundamental que la evaluación sea parte de un trabajo previo de planificación donde se definan la metodología de recolección y análisis de la información, así como los criterios e indicadores. Esta serie de decisiones premeditadas dan validez al proceso evaluativo y la falta de un modelo bajo el cual los docentes seleccionan los recursos, instrumentos y habilidades por evaluar pueden conducir a una evaluación poco certera de los aprendizajes.

Uno de los hallazgos permite reconocer que los docentes presumen que su forma de evaluar es formativa. Sin embargo, el carácter formativo de la evaluación implica un proceso sistemático y planificado que provee retroalimentación a estudiantes y docentes basado en los hallazgos de instrumentos de evaluación, cuya información permite realizar ajustes para promover el logro de los aprendizajes por parte de los alumnos (Popham, 2008). La falta de un diseño previo sobre los medios para evaluar y los objetivos de realizarlo, limitan el potencial formativo de la evaluación. Es decir, el propósito de evaluar para mejorar pierde sentido si no se ha establecido desde el inicio de qué manera se dará seguimiento y cuáles son los aspectos que se buscan optimizar. También es común encontrar que los docentes equiparan los instrumentos de evaluación con las listas de verificación de escritura académica. Las listas que se han diseñado para la revisión de tesis son utilizadas por los docentes dentro de los cursos regulares.

“Generalmente queremos que hagan producciones que tengan rigor completo, así que establecemos una lista de verificación apegada al APA. Entonces pretendemos que los alumnos hagan las cosas lo más apegado a lo que van a hacer en su maestría, en su doctorado”
(Informante 7).

“En la cuestión de los trabajos, siempre se les dan a los estudiantes los criterios de evaluación y van muy de la mano con la cuestión de los manuales, nos basamos en ciertos manuales para que tengan una escritura académica lo más apegada posible al aspecto formal”
(Informante 1).

El hecho de que los manuales de escritura académica sean reconocidos como fuente principal para dar seguimiento al desarrollo de habilidades para la investigación, es consistente con la falta de monitoreo que se identifica, ya que estos instrumentos permiten identificar el uso correcto de reglas de escritura y cuestiones de formato, mas no advierten realmente sobre el avance de los estudiantes en cuanto a sus habilidades.

Al hablar de la evaluación de habilidades para investigar hay poca diferencia en la manera en que los docentes la realizan. Es decir que son indistintas entre quienes tienen menor o mayor experiencia en investigación, lo cual puede evidenciar que la falta de valoración sistemática relacionada a las habilidades de investigación es una cuestión generalizada en la Escuela Normal analizada en este estudio.

“No me ha tocado como tal realizar una evaluación con un instrumento para la investigación. Lo que les solicito es por ejemplo un ensayo. Ahí veo qué logran plasmar, qué logran investigar y el enfoque que le dan al momento de escribirlo” (Informante 11).

“Marco ciertos criterios, ellos construyen instrumentos como cuestionarios, entrevistas semiestructuradas y esos los califico como trabajo final, uso una guía de observación de lo que hacen y lo que no hacen” (Informante 9).

“Algunas veces los evalúo a través de carteles donde muestran la investigación que realizaron y uso alguna rúbrica que considere esos elementos” (Informante 10).

La enseñanza se centra más en las producciones que realizan los estudiantes. Sin embargo, estos productos son solo medios para evaluar y no conllevan por sí mismos el proceso de evaluación (Hamodi et al., 2015). En este punto se destacan producciones tales como ensayos, cuestionarios, entrevistas y carteles. Cabe señalar que en ocasiones los docentes dentro de actividades de aprendizaje se hace la separación entre los productos de los estudiantes y el instrumento utilizado para valorarlo. No obstante, se mencionan de manera indefinida, sin explicar los criterios específicos que se toman en cuenta para dichas producciones.

Por otro lado, al referirse a criterios para valorar el desarrollo de habilidades para la investigación, suelen centrarse en el conocimiento de componentes y etapas de proyectos de investigación. Esta cuestión es señalada por Henao (2002) como una problemática dentro de la enseñanza de la investigación, pues conduce a la reducción de la enseñanza al conocimiento de la metodología y, en consecuencia, el aprendizaje descontextualizado de los problemas. Si bien es importante cuidar la enseñanza de aspectos teóricos y metodológicos (Campos, 2021), es aún más esencial implementarlos en la práctica (Sánchez, 2014). Así lo expresan algunos docentes:

“El programa mismo te va diciendo las etapas que van a ir siguiendo los alumnos. En una primera visita construyen instrumentos, después aplican, en el tercero codifican. El que sigan ese mismo proceso lo voy usando como criterio” (Informante 9).

“Por ejemplo, pongo como criterios cómo van haciendo los instrumentos: cómo se plantea, cómo organizan las preguntas, llevarlos a cabo, recabar la información y obviamente trasladarlo a una redacción, a un informe” (Informante 15).

Al analizar los testimonios de los docentes es notoria la vinculación que hacen entre las etapas de investigación y su implementación en periodos de prácticas en escuelas primarias. Sin embargo, la descripción de esta actividad como un proceso mecánico caracteriza esa reducción al conocimiento sobre metodología de investigación, ya que el aprendizaje se encuentra fundamentalmente en la forma en que lo realizan, más que en el hecho de que sigan determinado proceso. Algunos otros elementos que se toman en cuenta al momento de evaluar son las cuestiones relacionadas con la ortografía y redacción, con especial énfasis en el uso de fuentes confiables y la organización adecuada de referencias.

“Por ejemplo, el criterio es lo que tiene que ver con la búsqueda de información. Normalmente se sugiere un cierto número de referencias, o a veces específicamente la revisión de ciertas tesis y así les damos ciertas pautas” (Informante 4).

“También se cuenta que informen en el documento cuáles fueron las referencias que revisaron, para poder percatarme de la rigurosidad de la información que están analizando. Se hace mucho hincapié en que la información sea adecuada, rigurosa y no tenga dudosa reputación” (Informante 13).

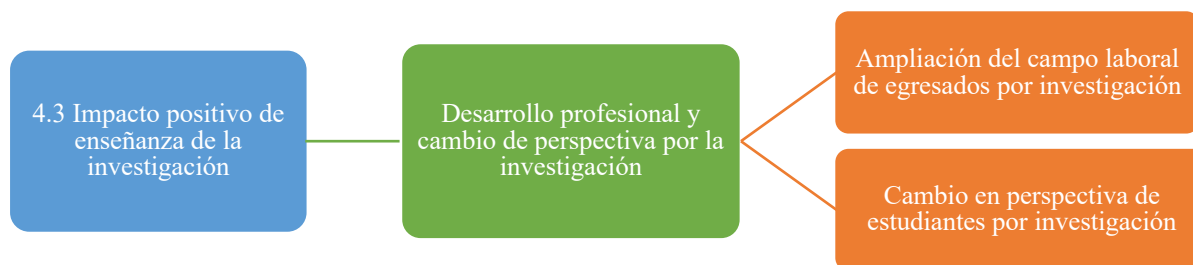
La habilidad para buscar información precisa para las necesidades específicas, así como la administración de literatura bibliográfica, que implica recoger, seleccionar, guardar y gestionar la información encontrada son dos de las principales habilidades que deben promoverse en el nivel de Licenciatura (Pastor et al., 2020). A pesar de que el desarrollo de estas habilidades es esencial, son consideradas habilidades básicas de investigación (Martínez & Márquez, 2014). Aprender a buscar información de manera adecuada es un cimiento para la realización de investigaciones propias y una de las competencias fundamentales a desarrollar en la educación superior. No obstante, es una de las habilidades elementales y no se relaciona propiamente con habilidades de la metodología investigación, por lo cual quedarse en este nivel de desarrollo o destacarla como la más importante implica quedarse en una etapa primaria de aprendizaje.

4.3 Impacto positivo de enseñanza de la investigación

Los docentes valoran positivamente sus propias capacidades y competencias para investigar, lo cual se manifiesta también en cómo perciben la manera en que las estrategias que utilizan para enseñar investigación han impactado el aprendizaje de sus estudiantes. Además del desarrollo de habilidades para investigar, se identifican otras áreas en las cuales la enseñanza ha tenido impacto, como se muestra en la Figura 12.

Figura 12

Relación entre categoría impacto positiva y subcategorías



Nota. Elaboración propia.

Tradicionalmente quienes egresan de las escuelas normales se han dedicado a la docencia en educación básica. Sin embargo, las nuevas pautas para ingresar al sistema público y la apertura a estudiantes de otras universidades ha limitado los espacios disponibles en escuelas de educación básica para los egresados normalistas. Es por ello que existe una creciente preocupación por la situación laboral de los estudiantes normalistas al adquirir su grado académico, lo cual ha llevado incluso a una reducción en la matrícula de estas instituciones (García-Poyato & Cordero, 2019). Para los docentes, el egresar estudiantes más preparados el campo de la investigación minimiza los efectos de este fenómeno y, sobre todo, abre la oportunidad de incursionar en espacios laborales que no se contemplaban anteriormente. El conjunto de competencias que se adquieren al aprender a investigar preparan a los estudiantes para su futuro lugar de trabajo, en particular, el pensamiento crítico es un componente importante a desarrollar para poder aplicarse en contextos de trabajo (Yuan et al., 2020).

“Les ayuda mucho, para empezar, creo que en la apertura a hacer más cosas, que vean que el estudiar es una plataforma pero que la investigación es otro campo completamente diferente donde pueden adentrarse. Eso incluye diferentes lugares laborales que no sean solamente instituciones educativas; en centros de investigación, dentro de departamentos de Recursos Humanos. Te abre una plataforma para colocarte en otros lugares” (Informante 4).

“Todo lo que aprenden aquí de investigación creo que les abre el espectro, porque más allá de solo ser docente puedes trabajar en escuelas de nivel superior, para poder trabajar en alguna instancia de nivel superior, para poder no únicamente ser profesor de educación primaria o de preescolar” (Informante 2).

En general, puede apreciarse que los docentes visualizan el desarrollo de habilidades para la investigación como una oportunidad de crecimiento personal y laboral. Más allá de expresar el impacto de la enseñanza en términos de aprendizaje de los estudiantes, se considera la

investigación como un impulsor de cambios y una herramienta que permite ver el mundo desde ópticas distintas. Así lo manifiestan:

“Creo yo que están saliendo más preparados. El enfoque no es el mismo que tienen, creo que tienen una mentalidad más abierta, no tan cerrada como otras generaciones que egresamos pensando que solo íbamos a ser maestros. Creo que con todo esto se atreven a más. El hecho de que investiguen aquí ya sea en quinto, sexto semestre, les permite saber que son capaces de hacer cosas más allá del aula. Les cambia la perspectiva como profesionistas” (Informante 14).

“Te cambia, quieras o no cualquier investigación que realices cambia a lo mejor tu perspectiva o tu forma de ver” (Informante 9).

“Tener esa habilidad (investigar) te va a abrir ese panorama. Fortalece mucho el currículum, aparte de tus habilidades y tu cultura y todo, se abre mucho la mente” (Informante 12).

Esta percepción es compartida por Ciraso-Calí et al. (2022), quienes sostienen que una de las implicaciones de la competencia investigativa es que ayuda a navegar las complejidades de un mundo cambiante. Para Tjosvold (2008), investigar implica la exploración de ideas y casos, lo cual conduce a la participación en discusiones que tienen como consecuencia la apertura de mente por parte de los estudiantes. En este sentido la enseñanza de la investigación constituye un medio para favorecer transformaciones en la forma de pensar de los estudiantes, permitiéndoles ser receptivos a nuevas ideas, considerar opiniones que no tomaban en cuenta previamente y elaborar juicios fundamentados. Esta implicación tiene repercusiones no solo en el ámbito académico, sino en la apertura a nuevos espacios laborales y en la vida misma de los individuos.

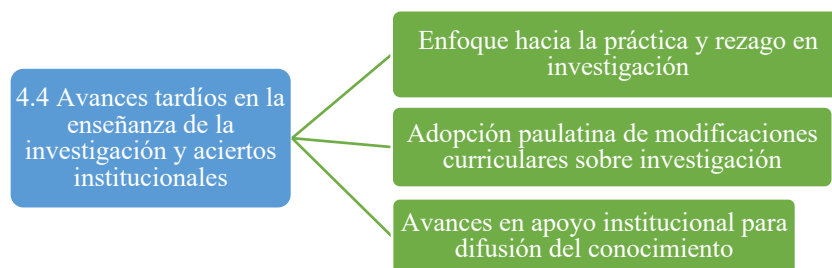
A pesar de que los docentes tienen una visión favorable del impacto que tiene la investigación en los estudiantes, es notorio que se expresa en términos generales. Es decir, que en lugar de hacer referencia específica a las competencias que se desarrollan al investigar o habilidades concretas, los docentes se limitan a señalar características que no involucran necesariamente un aprendizaje, pero se enfatiza el papel fundamental de la investigación educativa en la formación docente.

4.4 Avances tardíos en la enseñanza de la investigación y aciertos institucionales

La orientación de las escuelas normales altamente hacia la docencia, aunado a otras condiciones institucionales, han provocado que estas escuelas reporten avances limitados en el ámbito de investigación, en contraste con otras IES. A pesar de presentar cierto rezago, cambios recientes han favorecido el avance en la enseñanza de la investigación. En la Figura 13 se muestra la categoría asociada a estos avances alrededor de sus subcategorías.

Figura 13

Relación entre categoría avances tardíos en enseñanza y subcategorías



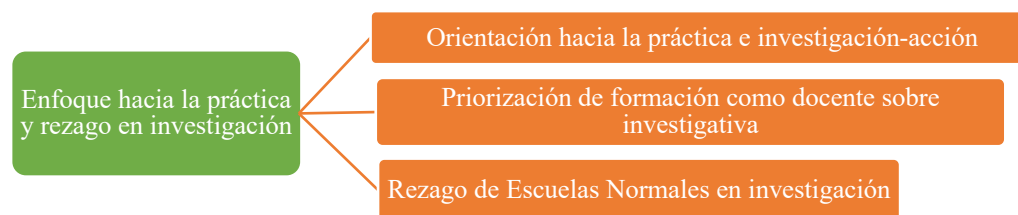
Nota. Elaboración propia.

4.4.1 Enfoque hacia la práctica y rezago en investigación

Las escuelas normales, desde sus orígenes, han tenido como propósito la formación de docentes. Por esta razón, la orientación que se da a la investigación en estas instituciones es hacia la mejora de la actividad docente. Dentro de las competencias profesionales que se incluyen relacionadas a la investigación, se destaca que los estudiantes integren recursos de investigación educativa para enriquecer su práctica y para la mejora de la educación; asimismo, que los resultados de investigación se utilicen para comprender las situaciones educativas y mejorar los procesos de aprendizaje de sus alumnos (DGESUM, 2018a). Las actividades que proponen los docentes se orientan también en este sentido, una investigación dirigida a la mejora de la práctica, lo cual es uno de los aspectos que se considera sitúa a las escuelas normales con cierto rezago en el ámbito investigativo. Los resultados con relación a esto se muestran en la Figura 14.

Figura 14

Esquema de subcategoría: enfoque hacia la práctica y rezago



Nota. Elaboración propia.

La visión de la investigación como una herramienta para transformar la práctica educativa es compartida entre los docentes de la institución. Al definir la investigación en una escuela normal, los docentes perciben que si bien comparte los elementos de investigaciones en otros

espacios, se destaca su función práctica, orientada hacia la reflexión y la acción; así lo expresan algunos docentes:

“En el caso de la Normal destinamos la investigación en la cuestión de la práctica que hacemos, investigación puntual, específica de lo que los estudiantes normalistas hacen dentro de la escuela primaria” (Informante 8).

“El enfoque que le damos (a la investigación) siempre lo estamos encaminando a cuestiones que tengan que ver con el ámbito escolar. Sin embargo, el proceso que se sigue es el mismo de cualquier investigación” (Informante 14).

“Enseñar investigación es relevante en dos sentidos: por una parte, las habilidades de investigación y las habilidades de profesionalización; profesionalización para que el alumno entienda las problemáticas a las que se puede enfrentar en su práctica del día a día en el aula, pero también pueden entender que hay procesos formales donde se analizan esas problemáticas donde inclusive se pueden proponer soluciones y que se va a difundir, es parte de un conocimiento que existe y que el estudiante puede aportar” (Informante 1).

La orientación que se da a la investigación es compartida entre programas de FID, debido a que se busca que los estudiantes desarrollen competencias para solucionar situaciones de su trabajo cotidiano, basado en investigación y promoverlo como un hábito en su práctica. Incluso, se considera que la función de enseñar investigación en la FID es para que los estudiantes adquieran herramientas mínimas para sistematizar su práctica (Rivera, 2017). Esta cuestión es evidente entre los docentes al expresar que el objetivo no es que los estudiantes sean investigadores como resultado de su formación inicial, si no adquieran conocimientos básicos para integrar procesos de investigación-acción a sus prácticas en las escuelas primarias. Así lo manifiestan algunos docentes:

“Es cierto que el plan no pretende que salgan como alumnos investigadores. Por eso es más importante, considero, que centremos nuestros esfuerzos en que el enfoque sea la investigación-acción para que el joven pueda tener un acercamiento directo, real de su praxis, que reflexione sobre su práctica [...] aquí es entender que la práctica reflexiva es una necesidad de todo joven que se forma en una institución para ser docente” (Informante 7).

“Lo que hacen (los estudiantes) en los cursos es investigación-acción. Ahí investigas, planeas, implementas, evalúas, investigas otra vez [...] es importante que lo hagan así porque es práctico, es lo que ven en la escuela primaria. Así pueden evaluarse, ver sus fortalezas, áreas de oportunidad. Es un círculo de mejora continua” (Informante 2).

Entonces, la investigación-acción es el principal tipo de investigación que se fomenta dentro de los cursos. Si bien es adecuado de acuerdo con los propósitos de la formación normalista, una de los principales cuestionamientos que se hace a la investigación-acción es acerca de su rigor

científico (Ahumada et al., 2012), donde la subjetividad puede jugar un papel de amenaza (Salas, 2011), debido a la influencia de sesgos personales derivados del grado de involucramiento del investigador. En este sentido, es importante que la investigación-acción que se realice considere mecanismos para incrementar el rigor, además de incluir otros enfoques de investigación dentro de los cursos, como un ejercicio que puede ayudar a la concreción del trabajo de titulación, en el cual las tesis que se realizan si se enfocan en distintos tipos de investigación.

Otro de los motivos por los cuales se fomenta la investigación-acción, es porque los docentes consideran fundamental mantener como prioridad las competencias didácticas. Esto se manifiesta tanto en lo que se propone fomentar en los estudiantes, como en la manera en la que se conducen los docentes. Por un lado, existe una preocupación porque en la formación de los estudiantes se priorice la formación didáctica sobre investigativa, pues el resultado final que conciben de las escuelas normales es la función docente y el desempeño que tengan en el trabajo directo con estudiantes. Por otra parte, los docentes manejan con cautela el tiempo destinado a sus propias actividades de investigación, pues existe la creencia de que centrarse en este tipo de tareas puede alejarlos de su verdadera función como docentes de Escuelas Normales, la cual es la formación de docentes. De esta forma lo manifiestan los docentes:

“Estamos en este proceso de fomentar la investigación, pero si estoy dentro de una escuela formadora de docentes, pues mi enfoque debería de ser fortalecer la parte pedagógica y didáctica. Entonces, ahí también creo que sí tenemos que establecer un equilibrio para no irnos completamente, porque la manera en la que trabajan algunos investigadores no tiene nada que ver, no son nada didácticos. Nosotros queremos que los alumnos tengan esa formación y que vayan a las escuelas a hacer un buen trabajo en el aula” (Informante 4).

“Si tú te enfocas mucho en la investigación, puedes descuidar la parte de docencia y no se trata de eso. Al menos a mí me preocupa mucho esa cuestión de decir yo estoy produciendo y todo, pero mis alumnos bien, gracias... ahí están subiendo actividades que ni revisas ni retroalimentas. Entonces tenemos que tratar de combinar (Informante 12).

La dificultad para conjugar las funciones de docencia e investigación es uno de los grandes retos que enfrentan los profesores de EN para incursionar en el ámbito de la investigación. Al referirse a las posibilidades de conjugar docencia e investigación, Restrepo (2003a) describe que los docentes pueden investigar acerca de lo que enseñan, reflexionar sobre su práctica para incursionar en proyectos de investigación-acción, con una menor posibilidad para hacer aportaciones significativas al campo de conocimiento, debido al limitado tiempo del cual disponen. En cierto modo, estas condiciones en las cuales la docencia se sitúa como la actividad principal,

han limitado el avance de la investigación en las escuelas normales, ya que los docentes evitan descuidar su función de enseñanza con los estudiantes dedicando su tiempo a otras actividades. Es por esto que los docentes consideran tener cierto rezago en el ámbito de la investigación educativa, en comparación con otras instituciones de educación superior, tal como lo expresan algunos:

“Generamos investigaciones que son de nuestro interés y pues vamos avanzando. No estamos todavía compitiendo con universidades. Estamos empezando a gatear, cuando en las universidades ya están corriendo maratones. Nosotros no, estamos gateando y quizás ya nos estamos queriendo poner de pie con la cuestión de la investigación, pero creo que es un proceso muy atinado que ha tenido la dirección de educación superior para las escuelas normales el favorecer en nuestros planes de estudio cursos asociados a la investigación” (Informante 13).

“Siento que estamos todavía por acá en la Escuela Normal con unas investigaciones, de cierta manera, no tan profundas o al menos sí con una diferencia a otras instituciones. Es muy común que los maestros que han trabajado en otras universidades hagan esas comparaciones” (Informante 11).

“A la Normal nos llegó tarde la investigación [...] Tenemos del 2012 a la fecha, a lo mejor un margen de diez años en los que estamos produciendo, pero antes nada. Nos dormimos por mucho tiempo pero estamos despertando y es interesante ver que los docentes de aquí cada vez se involucran más en procesos de investigación y eso despierta la curiosidad de los estudiantes por hacerlo también” (Informante 1).

A pesar de que los docentes son conscientes del rezago frente a otras IES, se reconocen avances que han favorecido que finalmente en la escuela normal se inicien formalmente procesos de investigación. Dentro de estos aspectos favorables, se señalan la participación en redes de colaboración, la participación en congresos por miembros de Escuelas Normales y el reconocimiento de cuerpos académicos ante el PRODEP (Cruz & Aguilar, 2018).

Si bien desde la primera década del siglo XXI se inició la conformación de cuerpos académicos en las escuelas normales, inicialmente no se sabía cómo orientar las acciones a realizar y hacía falta claridad en los propósitos de por qué era necesario realizar investigación; con el paso de los años se comenzaron a orientar las acciones de los CA, promoviendo la participación de profesores de Escuelas Normales en congresos y la publicación de artículos de investigación en revistas indexadas (Salmerón, 2018). A pesar de estos avances, la implicación de docentes normalistas en actividades de investigación continúa siendo relativamente nueva, lo cual resulta evidente en la aproximación que tienen los docentes hacia la investigación y la percepción de disparidad frente a otras instituciones.

Además, existen elementos que continúan siendo un impedimento para consolidar la investigación en Escuelas Normales. Entre estos, destacan la inclinación hacia la docencia, lo cual limita la obtención de recursos; la formación de docentes principalmente en posgrados profesionalizantes (Cruz & Aguilar, 2018); la falta de recursos e infraestructura para participar en proyectos de investigación (Del Cid, 2020), el exceso de carga de docencia y administrativa, la falta de tiempo para hacer investigación y para asesorar estudiantes (Ducoing, 2019).

A pesar de que se identifica una actitud de apertura y motivación de los docentes por participar en procesos de investigación, es evidente que existe cierta resistencia por incursionar en la producción científica. Debido al rigor que existe en la publicación de artículos en revistas indexadas, o la dificultad para publicar libros, los docentes sienten mayor comodidad presentando ponencias en congresos, tal como indican:

“Participamos a nivel congreso. Los docentes todavía no damos el salto hacia aventurarnos en revistas. Es una meta que tenemos prevista desde los cuerpos académicos, ya empezar a subir las publicaciones más reguladas en revistas y libros, pero estamos todavía en congresos y queremos dar ese paso” (Informante 1).

“Poquitos tenemos artículos de revistas. En mi caso he elaborado artículos de revistas, pero aquí casi no se hace. Nos enfocamos más en ponencias” (Informante 2).

La apertura de espacios como el CONISEN para compartir resultados de investigación sobre educación normal ha facilitado la participación, en este caso, de los docentes; debido a que está destinado precisamente a comunicar el tipo de investigaciones que realizan por el área en el que se desenvuelven. Esta situación ha generado cierta confortabilidad de los docentes por apegarse a este tipo de eventos y confianza en sí mismos por participar en congresos, lo cual les ha permitido incursionar en otros como el COMIE. Sin embargo, el reto en este momento es comenzar a participar en la publicación de artículos, en los cuales deban implicarse en procesos de revisión más rigurosos.

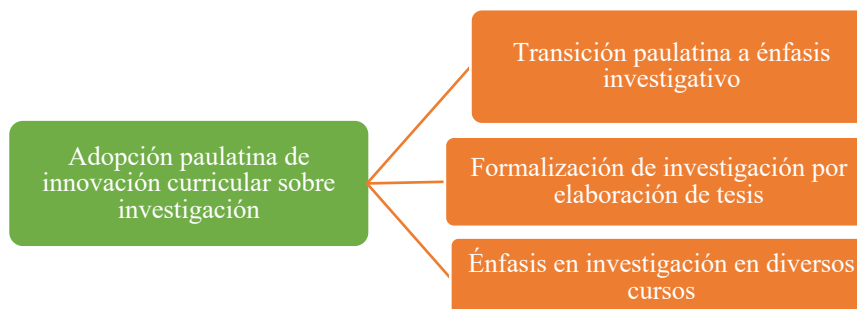
4.4.2 Adopción paulatina de innovación curricular sobre investigación

La forma en la que se integra una innovación curricular en la práctica depende de muchos elementos; entre ellos, la manera en la que se introduce la innovación y las condiciones en las que se encuentran los sujetos para recibirla. En el caso de los ajustes curriculares del Plan de Estudios 2018, enfocados en el fomento de habilidades para la investigación en los estudiantes, estos se

implementaron por parte de los docentes a través de una transición paulatina debido a la conjugación de varios elementos, los cuales se organizan en la Figura 15.

Figura 15

Esquema de subcategoría: adopción paulatina de innovación



Nota. Elaboración propia.

Al referirse al énfasis investigativo como un proceso de cambio, los docentes indican que las innovación curricular en el Plan de Estudios 2018 no fue tan abruptas como las anteriores, lo cual permitió ponerla en práctica sin que ello generara un descontrol en las actividades que ya se realizaban. En cambio, en el año 2012, con la introducción de tres nuevas modalidades de titulación generaron la incertidumbre del colectivo docente, al sentirse insuficientemente capacitados particularmente para asesorar a los estudiantes en la elaboración de tesis. Si bien en esa ocasión se constituyó como una innovación disruptiva que modificó sustancialmente las rutinas (González & Cruzat, 2019), fue una preparación para continuar hacia el camino de la investigación, tal como lo manifiestan algunos docentes:

“Veníamos de cambios muy fuertes de los que apenas nos estábamos recuperando, entonces de repente viene el cambio en el 2018 y ya no lo sentimos tanto porque veníamos de un golpe fuerte desde el 2012” (Informante 6).

“A partir de estas reformas yo creo que se trata más de formalizar. En realidad ya lo hacíamos previamente pero llegó ese cambio en que necesitábamos darle formalidad. ¿Qué sucede? Que como ya nos habíamos enfrentado a algo similar, ya no fue tan dura esa transición. No fue un giro de 180°, sino que fue formalizar y adentrarse en procesos de construcción de tesis. No fue tan difícil porque ya llevábamos a cabo un proceso de ese tipo” (Informante 5).

El hecho de que se mantuvieran objetivos esencialmente similares, fue concebido por los docentes como positivo, debido a que se consideraba haber obtenido buenos resultados y permitió

continuar un proyecto sobre el cual se había trabajado durante seis años. Lejos de un descontento, el hecho de que el Plan de Estudios continuara este trayecto relacionado con la investigación fue detonante de motivación para los docentes, quienes ya consideraban tener cierta experiencia. Sentir mayor seguridad en sus propias habilidades para investigar y haber incursionado en la elaboración de investigaciones por ellos mismos, los incentivó a continuar trabajando en el mismo sentido, pero otorgando mayor formalidad a los procesos y aumentando el rigor científico. La experiencia previa también facilitó la promoción de actividades de difusión del conocimiento con los estudiantes, debido a que ya se habían constituido como actividades en las cuales los docentes se desenvuelven. Otro de los motivos por los cuales se valora de manera positiva los cambios curriculares es porque se consideraron un detonante para el avance en la enseñanza de la investigación. Así lo señalan algunos docentes:

“Se favoreció mucho (la investigación) con las modalidades de titulación, la opción de tesis [...] Empezamos a trabajarla con los muchachos y enfatizamos mucho esa opción. Eso nos permitió a quienes ya estábamos participando como integrantes de los cuerpos académicos fortalecer más la investigación. O sea, detonó muchísimo esta modalidad de titulación el generar investigación” (Informante 13).

“Aquí la investigación empezó bien con lo de las tesis [...] obviamente surge con la intención de que el alumno construya su tesis con la que se pueda titular y a raíz de eso se fue ramificando lo que hemos ido realizando nosotros (los docentes)” (Informante 5).

La forma en que los docentes describen los avances que se han alcanzado en la enseñanza de la investigación permiten apreciar cierta apertura hacia el cambio. Si bien en un inicio resultó difícil atender las modificaciones curriculares, la construcción de un proyecto colectivo permitió adoptarlas como prácticas permanentes y que son actualmente valoradas de forma positiva por los docentes. Bolívar (2005) alude a estas dinámicas de cambio, señalando que las presiones externas deben potenciar las capacidades internas de cambio; es decir que para que reformas externas tengan impacto se deben dirigir a la capacidad interna de las escuelas para llevarlas a cabo. Este es el mecanismo descrito por los docentes, quienes adoptaron los cambios al currículo y los hicieron parte del proyecto institucional. Fullan (2005) hace referencia a la actitud con la cual deben tomarse las innovaciones, en tanto a apreciar la necesidad de conocimiento externo e ideas innovadoras, sin ser victimizado por ellas. A pesar de que adecuarse al cambio inicialmente constituyó un problema para los docentes, fueron la visión de apertura y la apreciación positiva de las propuestas externas las que permitieron instaurarlo en la práctica.

Otro de los aciertos que los docentes perciben es la integración de múltiples cursos que comparten el objetivo de desarrollar habilidades para la investigación. Si bien se menciona que no todos tienen una orientación explícita hacia la producción de trabajos de investigación, se aprecian las habilidades a las que puede abonar cada curso, tal como expresan los docentes:

“Hay muchos cursos que se relacionan con investigación y van de la mano. Conversamos entre los docentes para ir entrelazando actividades y es gran parte de los cursos donde se toma en cuenta la investigación” (Informante 14).

“Por ejemplo yo trabajo un curso que tiene que ver con el acercamiento a la práctica en los primeros semestres. Aún cuando el estudiante no está muy enfocado a los procesos de investigación, igual hacen investigación. ¿En qué sentido? Pues de acuerdo a lo que vemos en el programa ajustamos la planeación para que ellos hagan observaciones, argumenten teóricamente, hagan entrevistas semiestructuradas y otros instrumentos y todo eso lo plasmen en un informe de investigación” (Informante 15).

Las condiciones de las escuelas normales favorecen el establecimiento de un proyecto colectivo entre los docentes, debido a la constante comunicación que se tiene respecto a los logros en el aprendizaje de los estudiantes y las actividades que se están realizando para alcanzarlos. En este sentido, pueden aprovecharse los propósitos de cada asignatura y complementarse entre sí. Además, los docentes valoran positivamente la existencia de múltiples oportunidades para desarrollar habilidades para la investigación a lo largo de los distintos trayectos formativos, debido a que el resultado es más favorable al conjugar lo que se realiza en diversos cursos.

4.4.3 Avances en apoyo institucional para difusión del conocimiento

Dentro de los principales logros que destacan los docentes relacionados con la investigación, se encuentra la incursión en actividades de difusión del conocimiento. Anteriormente en escuelas normales era poco usual que los docentes participaran en actividades de esa índole y más aún la participación de estudiantes, por lo tanto, los profesores consideran un gran acierto la posibilidad de que los estudiantes puedan incursionar en estos espacios. Además, se percibe un avance en el apoyo institucional que posibilita estas actividades. La manera en que se manifiestan estos avances se organiza en la Figura 16.

Figura 16

Esquema de subcategoría: avances en apoyo institucional



Nota. Elaboración propia.

Los docentes, como las instituciones en general, tienen un rol crucial en la motivación de estudiantes por realizar diversas acciones. Al hablar de difusión, una tarea clave es el proceso de comunicación que se tiene sobre las convocatorias en las que es posible participar y en la sensibilización de estudiantes sobre su capacidad para participar en eventos de difusión científica. Existe una valoración positiva entre los docentes sobre cómo han abordado este aspecto, según manifiestan:

“Una forma de motivarlos (a los estudiantes) y ayudarlos a prepararse un tanto más allá y que verdaderamente entiendan que parte fundamental del proceso de investigación es también comunicar los resultados en plataformas como congresos, simposios, inclusive a la construcción de algún capítulo de libro, que eso lo hemos hecho” (Informante 5).

“Hay mucha participación de esta escuela específicamente en los congresos. La mayoría de los docentes hacen publicaciones, participan en congresos y demás, pero hemos visto que ya también son muchos los alumnos que están participando; por ejemplo, en el CONISEN, eran muchos de esta escuela [...] Se nos insiste mucho aquí, nos mandan información de que en tal fecha va a haber tal Congreso Internacional para ver quien quiere participar. Así nos están mandando y hemos ido poco a poco involucrando también a los alumnos” (Informante 4).

La insistencia de la dirección institucional y el proceso de comunicación con los estudiantes ha tenido efectos positivos sobre su motivación y, en consencuencia, en su participación. De acuerdo a Cardoso (2016), parte esencial de un proceso de convocatoria es la comunicación estratégica de las mismas y el vínculo que se genera entre el evento y las posibilidades o el interés de la comunidad por participar. Una acción importante en este sentido es que los docentes presentan los congresos a los estudiantes como oportunidades en su trayectoria académica, lo cual incrementa su motivación. Otra de las formas en las cuales incentivan la participación es a través de la disponibilidad de recursos institucionales para apoyar la participación de estudiantes en estos eventos, según describen los docentes:

“Hay un recursos que se solicita en proyectos, que se llaman proyectos de EDINEN, que es el programa de fortalecimiento para escuelas normales. Entonces uno de los proyectos es precisamente la asistencia a congresos y ahí se solventa el pago. Es una manera de motivar a la estudiante. A veces las inscripciones son poquito altas y ahí se solventan” (Informante 15).

“Los muchachos ya ven que hay apoyo, los apoyan con inscripciones, con traslados a los congresos cuando son presenciales. Viven la experiencia de lo que es estar en un congreso, no solo presentarse, sino también conocer investigadores de cierta talla que uno muchas veces cita en sus trabajos y esa es una gran experiencia para ellos (Informante 1).

La carencia de recursos financieros representa uno de los retos principales que enfrenta el estudiante para participar en congresos (Pérez et al., 2019). Por esta razón, obtener los recursos a través de la institución puede ser un incentivo importante para que los estudiantes se animen a participar en este tipo de actividades. Por otro lado, la falta de asesoría constituye otro de los impedimentos, debido a que los docentes en ocasiones no disponen del tiempo suficiente para apoyar a los estudiantes en la elaboración o la revisión de una ponencia para congresos. Los docentes consideran haber consolidado ciertos avances en este sentido.

“Cuando van a participar en congresos me piden ayuda y yo los oriento. Si participo como colaborador, pero cuando son, por ejemplo, más de dos alumnos igual los oriento con toda facilidad. La tarea principal de nosotros es guiarlos, si ellos se atreven y se animan, perfecto, hay que apoyarlos” (Informante 14).

“Fungimos como lector... si se van a presentar en algún congreso les checamos desde el formato hasta las ideas, les podemos enriquecer con bibliografía o redireccionarlos en qué libros, qué materiales pueden leer un poco más para mejorar el trabajo. Les damos un tipo de asesoría para fortalecer y formalizar el trabajo que el muchacho ya hizo” (Informante 5).

El papel que cumplen los docentes como asesores es fundamental para brindar orientación a los estudiantes y para incrementar su seguridad sobre el trabajo que realizan. Para conducir procesos de investigación es indispensable establecer un vínculo de confianza y comunicación constante entre el asesor y el estudiante (Morales et al., 2005). Por lo tanto, el hecho de que los estudiantes dispongan de un asesor que revise y realice aportaciones a las investigaciones enriquece el trabajo elaborado y, de establecer una relación positiva, se estimula el interés por continuar participando en actividades de esa índole.

En conclusión, los docentes de las escuelas normales reconocen el valor de la investigación como motor de la transformación en la práctica educativa, priorizando procesos de investigación-acción que les permitan integrar el aprendizaje en su labor docente. Aunque identifican un rezago en comparación con otras IES, aprecian los esfuerzos institucionales por fomentar la enseñanza de la investigación, a pesar de que limitaciones como la carga hacia la docencia y la falta de tiempo continúan existiendo. La adopción gradual de modificaciones curriculares, sumada a la orientación

hacia la investigación en todos los cursos, ha creado un ambiente óptimo para el desarrollo de competencias investigativas. A medida que estos avances se consolidan, se vislumbra un futuro en el que la formación en investigación pueda integrarse de manera sólida en las escuelas normales, enriqueciendo la experiencia educativa.

Capítulo 5. Conclusiones

El análisis de la perspectiva de los docentes relacionada con la enseñanza de la investigación en la escuela normal ha permitido comprender las condiciones bajo las cuales se enseña este aspecto, destacando el enfoque particular que adquiere la investigación en dicho contexto. En este capítulo se exponen las conclusiones obtenidas del estudio. Primero, se presentan los hallazgos más relevantes de la investigación y sus repercusiones en la enseñanza en la escuela normal, organizados en cuatro apartados correspondientes a cada una de las preguntas específicas planteadas en la investigación. Posteriormente, se ofrecen las consideraciones finales mediante una reflexión general del estudio. Por último, se discuten las limitaciones de la investigación, presentando algunas sugerencias y asuntos pendientes para el desarrollo de investigaciones futuras.

5.1 Formación y competencias en investigación: retos y oportunidades en el desarrollo docente

En la Escuela Normal la enseñanza de la investigación es concebida por los docentes como una necesidad, un aspecto que consideran que los estudiantes deben aprender dentro de su formación inicial docente. Reconocer esta necesidad ha traído consigo una exigencia para sí mismos en cuanto a la preparación y competencias que deben poseer para atender adecuadamente a los estudiantes y, al mismo tiempo, los lineamientos curriculares.

El enfoque de enseñanza, la cantidad de actividades, asignaturas relacionadas y los aprendizajes esperados de los estudiantes en el ámbito de enseñanza de investigación han cambiado sustancialmente en las últimas versiones de los planes de estudio. Sin embargo, estas modificaciones no se han acompañado de un proceso sólido de formación que permita a los docentes desarrollar las competencias requeridas para atender esos cambios.

Entonces, la Escuela Normal ha proporcionado a los docentes capacitaciones insuficientes relacionadas a la enseñanza de la investigación. A pesar de que se impartieron cursos a los docentes al introducir los cambios curriculares en 2012, faltó dar continuidad a los mismos y establecer mecanismos similares con la introducción del Plan de Estudios 2018 que, aunque mantuvo el énfasis en la investigación, no se complementó con un esquema de formación planificada para los docentes.

Esa forma de implementación de cambios contrasta con las recomendaciones que se dan para conducir las innovaciones hacia resultados favorables. En cambio, se busca priorizar la

preparación profesional de los docentes para la realización de cambios en los centros educativos y es la conjugación entre los agentes de la organización que conduce al éxito de los proyectos de innovación (Escudero, 1998). Aun cuando se trata de cambios impuestos de manera centralizada, su implementación tiene mayor posibilidad de funcionar cuando el papel del docente se toma en cuenta desde etapas tempranas, resultando en un proceso de adopción de cambios menos complejo (Huberman & Miles, 1984).

En el caso de Sonora, CRESO es la entidad responsable de supervisar la calidad de la formación docente, dirigiendo las instituciones oficiales de FID e impulsando procesos de formación continua. Una de sus atribuciones es, precisamente, vincular la investigación educativa a los procesos formativos de los docentes (Gobierno del Estado de Sonora, 2017). Por lo tanto, es fundamental su rol en establecer mecanismos de formación como un proceso planificado, orientado a la mejora de resultados y la actualización permanente para garantizar procesos de formación continua que permitan a los docentes adaptarse e implementar con éxito los planes de estudio vigentes.

Otro de los aspectos que resulta contradictorio respecto a las competencias docentes para enseñar investigación es el perfil de contratación que tradicionalmente se ha solicitado en estas instituciones. Dado que en el pasado la realización de un posgrado no era uno de los parámetros para ingresar como docente a las Escuelas Normales, era poca la experiencia de los docentes en el ámbito de la investigación. Por lo tanto, las necesidades de los profesores para aprender a conducir investigaciones por sí mismos eran amplias y más aún para ser capaces de enseñar a los estudiantes a investigar. La falta de programas institucionales para solventar estas carencias, llevó a los docentes a enfocarse en su formación individual, por lo cual atribuyen mayor importancia a este tipo de actividades.

La adopción de los cambios curriculares se constituyó para los docentes como un proyecto individual para la profesionalización e incluso para la preservación del empleo en aquellos docentes que no tenían una contratación de base previo a la imposición de cambios. La realización de un posgrado fue la estrategia principal que tomaron los docentes para prepararse en el ámbito de la investigación y la que consideran tuvo mayor influencia en el desarrollo de competencias de esta índole.

La formación del docente tiene, inevitablemente, impacto en las formas de enseñanza que practica. Es así que en el camino hacia la profesionalización se propician cambios en las actitudes y metodologías que utilizan los docentes, como resultado de la adquisición de nuevos conocimientos y el desarrollo de nuevas habilidades (Martínez, 2013). En particular, la realización de posgrados permitió a los docentes adquirir herramientas para incursionar en la investigación, así como abrió el panorama en cuanto al valor que otorgaban a la investigación en su práctica profesional. Además de conocimientos teóricos y técnicos, el influencia del posgrado en la práctica de los docentes se refleja en la concepción de la investigación como un instrumento importante para el perfeccionamiento de la labor educativa, lo cual juega un rol importante en cerrar la brecha entre la investigación como actividad aislada y como elemento a incorporar dentro de su enseñanza (Ion & Iucu, 2016).

Debido a que los estudios de posgrado implican procesos prolongados y usualmente de un riguroso nivel de exigencia académica, fue a través de estos que los docentes desarrollaron en mayor medida sus competencias para enseñar a investigar. Si bien se constituyó inicialmente como una práctica individual, los resultados de la profesionalización de los docentes terminaron por favorecer el proyecto institucional e impulsar acciones de investigación como la creación de cuerpos académicos, desde donde se gestan también las líneas de investigación que se trabajan con los estudiantes. Sin embargo, es contrastante que la mayor parte del profesorado haya elegido estudiar posgrados profesionalizantes sobre programas dirigidos a la investigación, cuando describen que el propósito principal de estudiarlo fue precisamente ajustarse a los cambios curriculares relacionados al fomento de la investigación. Esto puede relacionarse con la accesibilidad en el Estado a posgrados con orientación profesionalizante y las facilidades que se otorgan a los docentes para inscribirse en estos programas, además de una tradición normalista de priorizar docencia sobre investigación.

A lo largo de esta investigación, se ha evidenciado que la formación descrita por los docentes, ha influenciado el desarrollado un conjunto de competencias para enseñar investigación, aunque estas competencias no alcanzan el nivel óptimo que se plantea en la educación superior. Los hallazgos de este proyecto de investigación revelan que los docentes tienden a priorizar el cumplimiento de las demandas del plan de estudios y de los objetivos establecidos, mientras que los métodos de enseñanza y características particulares de los alumnos pasan a segundo término.

Esto se opone a lo planteado por Zabalza (2006), quien destaca la relevancia de un equilibrio en la planeación de la enseñanza, considerando tanto el marco curricular y los descriptores de logro, como los estilos pedagógicos, las características particulares de los estudiantes y los recursos disponibles. Esta tendencia reduce el impacto de las estrategias de enseñanza para la investigación y su adecuación a las necesidades del alumnado.

En cuanto a la planificación de las actividades y el diseño de la metodología, que es otra de las competencias descritas por Zabalza (2006), los docentes no muestran una descripción clara y precisa de los métodos didácticos utilizados, lo que refleja una limitación en la conexión entre los contenidos y las estrategias pedagógicas. A pesar de que las metas de aprendizaje están claramente establecidas, los medios para lograrlas no se articulan con la misma claridad. Es necesario atender la brecha entre la planificación y la implementación de la enseñanza de la investigación para elevar la calidad de la formación investigativa en las escuelas normales.

Otra de las competencias esenciales en la actividad docente se centra en la evaluación. Zabalza (2006) resalta la importancia de una evaluación que no solo acredite el aprendizaje, sino que también permita a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje para mejorarlo. Sin embargo, los docentes de la escuela normal tienden a centrarse en los productos finales como indicadores de éxito, lo que restringe las posibilidades de que los estudiantes utilicen la evaluación como una herramienta formativa y de mejora continua. A pesar de que los docentes señalan múltiples elementos para evaluar otro tipo de habilidades, es en la evaluación de aquellas relacionadas con la investigación donde se observan limitaciones. Esta situación conduce al riesgo de no conocer realmente lo que los estudiantes están aprendiendo relacionado a la investigación y que, en consecuencia, se dificulte el diseño de estrategias para mejorar la enseñanza de la investigación que reciben los estudiantes normalistas. Entonces, la evaluación de las habilidades para la investigación debe ser considerada como uno de los elementos a incorporar en la formación continua de los docentes y es un componente importante a considerar en el diseño de futuras capacitaciones gestionadas por los organismos encargados de las escuelas normales.

Por otro lado, una de las competencias destacables que han desarrollado los docentes es en cuanto al trabajo en equipo, la cual Perrenoud (1999) señala como esencial. Los docentes han desarrollado una fuerte capacidad de colaboración a nivel colegiado, lo que ha permitido un crear un clima de confianza y apoyo mutuo para mejorar la enseñanza de la investigación. Este ambiente

colaborativo es un factor clave para el avance de proyectos institucionales relacionados con la enseñanza de la investigación.

El empleo de nuevas tecnologías es otra de las competencias para enseñar según Perrenoud (1999). En este ámbito, aunque los docentes han recibido capacitaciones en el manejo de software de análisis de datos, este proceso formativo ha sido limitado en cuanto a cantidad y profundidad. A pesar de esta limitación, los docentes valoran las herramientas tecnológicas adquiridas, pero reconocen la necesidad de continuar su formación para integrar de manera más efectiva estas tecnologías en sus clases y en sus propias experiencias en proyectos de investigación. Este aspecto es otro de los contenidos a considerar como parte de la formación continua de los docentes.

De igual forma, el papel reflexivo del profesional, como lo plantea Schön (1992), se considera una competencia importante en el ámbito de las escuelas normales. Los docentes adjudican un valor prioritario a la reflexión sobre la práctica en la FID, promoviendo esta actividad en su propia práctica. Además, han adoptado la investigación-acción como uno de los principales enfoques en su enseñanza, por funcionar a los futuros docentes como un ejercicio para reflexionar de manera crítica sobre sus prácticas y realizar mejoras basadas en la evaluación de sus resultados.

Finalmente, Sánchez (2014) menciona que enseñar a investigar requiere una combinación de saberes teóricos, prácticos y pedagógicos. En este sentido, la competencia de los docentes de la escuela normal para enseñar investigación podría considerarse limitada, dado que su producción científica es escasa, especialmente en la publicación de artículos en revistas arbitradas. Los resultados de investigación que llevan a cabo se concentran en ponencias, particularmente en el CONISEN, lo que refleja una participación más reducida en otros espacios académicos. Esto representa un reto para los docentes de escuelas normales, quienes, para ampliar sus experiencias y conocimientos relacionados a la investigación, deben incursionar en otro tipo de espacios que les exijan un mayor rigor científico.

El desarrollo continuo de estas competencias es fundamental para consolidar una enseñanza de la investigación que no solo forme a los estudiantes en habilidades técnicas, sino que también los prepare para cuestionar críticamente su práctica y contribuir activamente al avance de la investigación educativa. Estos hallazgos sugieren la necesidad de un mayor apoyo institucional en la formación continua de los docentes y en la creación de espacios que favorezcan la reflexión y la mejora pedagógica.

5.2 Enseñanza de la investigación: estrategias motivadoras y limitaciones en la reflexión pedagógica

En la enseñanza de la investigación en la Escuela Normal un asunto que priorizan los docentes es el acercamiento cuidadoso y gradual a las actividades de investigación para evitar predisposiciones por parte de los estudiantes. Enseñar a investigar en el pregrado es una tarea complicada debido a una visión generalizada de la investigación como una actividad sumamente compleja, por lo cual existe una resistencia inicial por acercarse a la misma. Al enfrentarse por primera vez a poner en práctica actividades de investigación, los estudiantes se encuentran con múltiples retos que pueden resultar en desinterés y desmotivación. Por esta razón, los docentes comparten una visión de su función como esencialmente motivadora en la formación inicial.

Fullan y Langworthy (2014) señalan la relevancia de un rol de cercanía entre las relaciones docente-estudiante en nuevas pedagogías, las cuales cobran un papel de relevancia en el tipo de relación que caracteriza a tutor-estudiante en la enseñanza de la investigación. En este rol se prioriza la relación de la enseñanza con los intereses y motivaciones de los alumnos. Este es el tipo de acercamiento que describen los docentes normalistas, principalmente en el acompañamiento como tutores de tesis, pues se percibe como una asociación en las cuales los docentes colaboran con el estudiante para ayudarlos a mejorar su proyecto de investigación.

Uno de los aspectos que destacan de la enseñanza normalista es precisamente la cercanía que se alcanza con los estudiantes y el rol que fungen como motivadores en el proceso de enseñanza de la investigación. Fullan y Langworthy (2014), enfatizan que cuando los estudiantes reconocen que a los docentes les importan como seres humanos, tiene repercusiones profundas sobre su aprendizaje. Este reconocimiento de la humanidad de los estudiantes y la preocupación por su bienestar es un aspecto que los docentes normalistas sitúan como primordial. El hecho de que el estudiante se sienta apoyado por un experto es esencial para conducir de manera apropiada el proceso de investigación, lo cual se facilita con la relación de confianza que buscan establecer los docentes normalistas. No obstante, es difícil caracterizar a todos los docentes normalistas como expertos, dedicados a la investigación, lo cual se pone en evidencia en algunas limitaciones en la construcción de estrategias para enseñar a investigar, así como en las deficiencias en el proceso de evaluación de habilidades para la investigación.

La razón por la cual los docentes se atribuyen esta función con tal importancia puede asociarse a dos situaciones. Por un lado, disminuir el riesgo de abandono o titulación tardía por la elaboración de tesis de investigación, la cual es la principal forma de titulación en estas instituciones; entonces, la enseñanza de la investigación dentro de las asignaturas al ser paulatina, funge como un escalón para que el proceso de titulación por tesis no impacte de manera negativa a los estudiantes. Por otra parte, por la creciente proporción de estudiantes que realizan un posgrado al culminar la Licenciatura. Esto implica que los docentes visualicen el posgrado como la primera de varias experiencias de investigación que tendrán los estudiantes en el transcurso de su formación académica, por ello la importancia de hacer su introducción a este campo lo más amena posible.

La matrícula en los posgrados en México está conformada en parte sustantiva por estudiantes de programas del campo amplio de la educación. El 16.6% de los estudiantes inscritos en un posgrado en el país pertenecen al campo de las ciencias de la educación y pedagogía, mientras el 7% corresponde a estudiantes de programas de formación docente (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022). Estos porcentajes sitúan al campo de la educación como uno de los principales elegidos para la realización de posgrados en la República. Estas estadísticas se reflejan en la cultura normalista en la cual los docentes fomentan constantemente la idea de continuar estudiando un posgrado al término del pregrado.

A pesar de ser un elemento importante, en el discurso docente de su papel motivador, se pierde un componente crucial: la reflexión sobre las estrategias de enseñanza que diseñan específicamente para enseñar a investigar. Las actividades descritas por los docentes denotan más el seguimiento del currículo que una construcción planificada de estrategias. No obstante, las actividades que señalan evidencian un enfoque centrado en el estudiante, donde se propicia el aprendizaje activo. Este enfoque en la enseñanza de la investigación ha mostrado ser altamente efectivo comparado con las prácticas tradicionales. Sin embargo, en este método continúa siendo fundamental el papel del docente para ayudar a los estudiantes a navegar, interactuar y aprender efectivamente desde las actividades que propone (Wahid et al. 2023). Es decir que dejar a los alumnos descubrir y aprender por sí mismos no suprime la actividad docente en cuanto al diseño instruccional y la enseñanza planificada. Uno de los principales puntos que requieren atención en este proceso es establecer mecanismos de evaluación premeditados, ya que actualmente se observa

una falta de evaluación de habilidades para la investigación. Aun cuando se señalan algunas limitaciones en la planificación de la enseñanza de la investigación, se destacan acciones concretas que realizan los docentes y habilidades en las cuales se enfocan que corresponden con mecanismos propios de la enseñanza de la investigación.

De los cuatro principios fundamentales para enseñar a investigar descritos por Sánchez (2004) el principal aspecto que se toma cuenta en la escuela normal es la visualización de la enseñanza de la investigación como un proceso prolongado. Esto se evidencia desde la progresión en la organización de las materias en la malla curricular, pero también se pone en práctica dentro del desarrollo de las clases, en las cuales se parte de conceptos para ir progresando hacia la implementación de actividades de investigación de manera práctica. Esta característica atiende a otro de los principios, relacionado a la enseñanza práctica, que se realiza en la escuela normal principalmente en las prácticas de los estudiantes en las escuelas primarias, a través de proyectos de investigación-acción, y también se tiene acercamiento práctico durante la elaboración de las tesis de investigación que se realizan como productos de titulación. El principio relacionado a las operaciones reales del quehacer científico se ve un poco limitado por la experiencia de los docentes que, en su mayoría, tienen poca trayectoria en el quehacer de la producción científica. Algo similar sucede con el último principio, debido a que las condiciones institucionales de las escuelas normales limitan el tiempo y el espacio que los docentes pueden destinar a actividades de investigación, lo cual restringe también la percepción de idoneidad para la producción del conocimiento. No obstante, se aprecian ciertos esfuerzos que se continúan realizando en la escuela normal para configurar equipos activos de investigación.

Dentro de su enseñanza, los docentes normalistas priorizan el desarrollo de habilidades para problematizar, con énfasis en la reflexión sobre la práctica docente, las habilidades para fundamentar teórica y conceptualmente y, los saberes relacionados con la presentación de resultados. Estas estrategias son congruentes con el modelo que señala Sánchez (2014), en el cual sostiene que para enseñar a investigar deben promoverse las habilidades para problematizar, la construcción de observables, las habilidades para establecer el fundamento teórico-conceptual de investigaciones, la realización de diseños experimentales, la construcción de pruebas y saberes para presentar resultados y difundir investigaciones.

Otras de las estrategias que se consideran favorables para la enseñanza de la investigación, de acuerdo al Modelo de enseñanza de la investigación de Morales et al. (2005) y que son implementados en la escuela normal, de acuerdo a las descripciones de los docentes son: En primer lugar, se prioriza la lectura de investigaciones sobre áreas afines, en un proceso de documentación permanente; luego, la realización de exposiciones sobre el proceso de investigación, el acompañamiento al investigador, que incluye revisiones a lo largo de todas las etapas del proceso de investigación; escribir como proceso recursivo, constituyendo la escritura como una práctica permanente en las clases, pues los docentes otorgan gran importancia al entrenamiento de habilidades para la escritura académica; practicar la investigación significativa, debido a que la mayor parte de la investigación que realizan es investigación-acción, por lo cual el sentido de la investigación puede entenderse de manera directa al practicarlo en los salones de clase; por último, el establecimiento de relaciones asertivas entre tutor-tesista en el proceso de investigación, pues se atribuye una alta relevancia a la construcción de confianza entre ambos agentes.

Aunque las acciones descritas pueden conducir a resultados positivos, es importante que los docentes reflexionen sobre los objetivos, contenidos, métodos de enseñanza, materiales, recursos, técnicas y mecanismos de evaluación. Esto permitirá evidenciar una clara representación del por qué y el cómo de las actividades que realizan. Es función del docente proponer, planear y aplicar la forma didáctica deseable. La falta de experiencia en investigación de algunos docentes normalistas limitan esta función, encontrando ciertas deficiencias en el proceso de planeación didáctica para enseñar a investigar.

Dentro del Modelo de Razonamiento y Acción Pedagógica descrito por Shulman (2005), se incluyen dos etapas iniciales. La primera en la cual el profesor comprende de manera crítica lo que va a enseñar, los objetivos y estructura de la materia. En la escuela normal los docentes muestran conciencia sobre la primera etapa, pues su narrativa denota la comprensión de los objetivos de aprendizaje y un amplio dominio de los planteamientos curriculares. Sin embargo, los docentes ponen en evidencia algunas limitaciones en la segunda etapa, de transformación, en la cual los objetivos de aprendizaje y conocimientos de la materia se adaptan a la comprensión personal del docente, convirtiéndose en un diseño propio que les permite enseñar los contenidos a los estudiantes. Es en este momento donde se gestan las estrategias de enseñanza. Los docentes, al mostrar poca claridad sobre las estrategias y técnicas que utilizan, evidencian cierta limitación en

este proceso en el cual debe gestarse una construcción personal, lo cual termina afectando las siguientes etapas del modelo, como la enseñanza, evaluación y reflexión. En este caso, el rol del docente como el agente que propone y planea es un área de oportunidad.

Más que una investigación orientada a la producción del conocimiento, el modo en que se enseña a investigar dentro de la escuela normal indica una orientación hacia la investigación formativa, cuyo objetivo es que los estudiantes familiarizarse con el funcionamiento de las investigaciones y adentrarlos en sus prácticas (Restrepo, 2003b). Las tareas que los estudiantes realizan dentro de las asignaturas como buscar soluciones a situaciones problemáticas, llevar a cabo los pasos de una investigación e involucrarse en proyectos de implementación corresponden a este tipo de investigación.

El proceso de elaboración de tesis en las escuelas normales tienen una orientación similar. A pesar de que se plantean como proyectos orientados al aporte al conocimiento del campo de estudio, la forma en la que se realizan limita el alcance de dicho planteamiento. Debido a que los estudiantes comparten líneas de investigación, realizan los estudios con poblaciones similares, emplean los mismos métodos para recolectar y analizar datos, desde enfoques similares y con referentes teóricos compartidos para hacer tesis individuales, resulta realmente difícil encontrar vacíos de conocimiento y generar información cuya diferenciación de la existente sea significativa.

Por lo anterior, se asume más como un ejercicio de investigación formativa que sirve para dotar a los estudiantes de las competencias relacionadas a la investigación que se espera que desarrollen como resultado de su formación en el programa de Licenciatura. No obstante, lejos de considerar esto un aspecto negativo, se reconoce que cumple una función esencial en el desarrollo de habilidades, sobre todo al tratarse de una institución de formación inicial docente altamente dirigida hacia la investigación-acción en la cual se espera que los estudiantes aprendan a replicar y generar proyectos dirigidos a la mejora de su práctica docente.

5.3 La enseñanza de la investigación y su impacto en el crecimiento personal de los estudiantes

Las EN han sido reconocidas históricamente como las formadoras de docentes de educación básica. Estudiar en estas instituciones solía asociarse a la obtención de una plaza como docente de nivel básico. Sin embargo, las modificaciones en los mecanismos de ingreso establecidos por la Unidad del Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (USICAMM),

aunado a condiciones laborales de poca remuneración económica y el desprestigio de la profesión docente ha llevado a estudiantes en formación cuestionarse el campo laboral en el que quieren desarrollarse. De esta forma se ha dado paso a nuevas concepciones de lo que puede realizar un egresado de educación normal, siendo este el principal impacto que valoran los docentes de estas instituciones como resultado de enseñar a investigar.

A pesar de que la orientación de la formación continúa siendo hacia la docencia, aprender a investigar en el pregrado favorece la continuidad en grados académicos posteriores que permitan trabajar como investigadores fuera de la educación básica. La forma en la que los docentes enseñan a investigar en la escuela normal tiene impacto sobre las habilidades que desarrollan, destacando el pensamiento crítico, la argumentación, el favorecimiento de la curiosidad y la creatividad, la capacidad para formular preguntas y buscar soluciones innovadoras a situaciones problemáticas, el manejo adecuado de la información y la comunicación oral y escrita. Esas habilidades pueden aplicarse a espacios no relacionados con la educación y constituyen importantes aprendizajes para la vida.

Entonces, más que valorar de habilidades concretas o logros en términos de aprendizaje, para los docentes sobresale el potencial de crecimiento personal del estudiante. No obstante, cabe destacar las deficiencias en el proceso de evaluación de habilidades para la investigación, lo cual conlleva a pensar que esa apreciación puede deberse a una falta de claridad respecto al progreso en el aprendizaje de los estudiantes.

5.4 Desafíos y fortalezas en la innovación curricular: un progreso gradual en la enseñanza de la investigación

La visión de las escuelas normales como encargadas de la formación de profesores de educación básica en el país está ampliamente arraigada. Se conoce el papel tradicional de los docentes formadores de docentes, cuyo enfoque principal es la enseñanza de prácticas pedagógicas que les permitan a los alumnos desenvolverse en el campo laboral para el cual son formados. Esta tradición se ha reflejado en un avance tardío de la investigación en las escuelas normales en comparación con otras IES.

Existe una percepción común de que la participación de los docentes de escuelas normales en actividades de investigación es prácticamente nula, por enfocarse totalmente en las actividades de docencia. No obstante, la innovación curricular en las escuelas normales a partir del 2012, ha

demandado un cambio en esta tradición que alejaba a los docentes normalistas de estas actividades. A más de una década de esas modificaciones, se continúan observando limitaciones en la innovación curricular relacionada a la enseñanza de la investigación.

Al referirse al tiempo dedicado a actividades de investigación, tanto por su cuenta, como en la enseñanza en el aula, los docentes indican que es limitado debido a la carga laboral que tienen, que prioriza por completo la docencia, sin dejar tiempo para realizar investigaciones, lo cual se manifiesta de manera similar en las actividades de enseñanza. Si bien el plan de estudios promueve la enseñanza de la investigación y tiene como objetivo desarrollar competencias para investigar en todas las asignaturas, la carga de otro tipo de actividades dificulta el énfasis en la investigación. A pesar de que se pretende que las habilidades para la investigación se desarrollen a través de las actividades de aprendizaje cotidianas, los docentes expresan el reto que representa esta tarea, por ser difícil de vincular, así como la carencia de tiempo y recursos. González y Cruzat (2019) coinciden en el desafío que representa la sobrecarga de trabajo para potenciar la innovación educativa, por no existir tiempo disponible para llevar a cabo la innovación. Al ser el docente un eje fundamental en la implementación de innovaciones curriculares, es esencial que disponga de tiempo que pueda destinar específicamente al desarrollo de las mismas.

Una característica que se observa en algunos docentes de la escuela normal, es el miedo al fracaso, pues a pesar de apreciar el potencial de la enseñanza de la investigación, muestran resistencia al cambio por querer apegarse a la idea clásica de que estas instituciones deben enfocarse solamente en la formación pedagógica. Smith y Smith (2020) señalan el peligro que representa esta actitud en el proceso innovador, pues con frecuencia puede sobrepasar el deseo de innovar y llevar a los docentes a buscar anclarse a las prácticas tradicionales.

Serdyukov (2017) sostiene que la innovación rompe con las rutinas establecidas y empuja a los implementadores fuera de su zona de confort. Dado que las rutinas habituales presentan en sí mismas problemas, suele considerarse más urgente atenderlos, que dedicar tiempo a la innovación. Además, la presencia de demasiados proyectos innovadores, fragmentados e inconexos (Fullan, 2005), complica la atención a cada uno de ellos. En la escuela normal, la renuencia por salir de la rutina, se debe también a una expresa preocupación de que la enseñanza de la investigación puede representar un peligro para la enseñanza pedagógica, en tanto que se busca mantener una identidad como formadores de docentes y no como formadores de investigadores. Existe una visión

compartida entre los docentes de que quienes dedican demasiado tiempo a actividades de investigación, pierden el foco en su tarea de enseñar.

Otro de los desafíos importantes que enfrentan los docentes en la implementación de la innovación curricular relacionada a la enseñanza de la investigación, es la ausencia de una formación precisa y continua. Para Pila et al. (2020) no existe un proceso de innovación sin formación y es crucial contar con un proceso sostenido de formación de todos los involucrados en la implementación de la innovación, que los prepare tanto en contenidos específicos, como en las competencias pedagógicas, didácticas y tecnológicas necesarias para llevar a cabo la innovación en el centro. El proceso de ejecución de la innovación curricular en la escuela normal, según los docentes, se ha caracterizado por la falta de acompañamiento y de una estructura sólida de formación proporcionada por la institución. Por el contrario, se ha manifestado como iniciativas individuales de formación, en busca de atender las exigencias curriculares, sin dar un seguimiento al proceso y al grado de competencias que cada uno de los docentes posee para llevar a cabo las actividades que se les asignan.

La falta de seguimiento en el proceso formativo y de mecanismos institucionales para asegurar que los docentes poseen las competencias necesarias para enseñar a investigar ha contribuido a que existan ciertas deficiencias en este aspecto. Aun cuando los docentes conocen los objetivos curriculares relacionados a la enseñanza de la investigación, han tenido poca experiencia directa realizando investigaciones. Enseñar a investigar es un asunto práctico. Bajo la idea de que la investigación se aprende a través de la práctica, es necesario que los docentes encargados de enseñar a investigar participen de manera activa en actividades de investigación. De lo contrario, difícilmente puede enseñarse lo que no se conoce. Esto se manifiesta en la forma en la que los docentes describen las estrategias que utilizan para enseñar a investigar y para evaluar las habilidades de investigación. En ambos casos resulta evidente que existe un área de oportunidad importante en el diseño de estrategias de enseñanza de la investigación. Para Guío et al. (2015) la falta de conocimiento y de información constituye una de la limitación sustancial para la innovación. Estas dificultades se reflejan en la falta de claridad de los docentes sobre cómo enseñan los contenidos relacionados a la investigación. Para lograr una mejora en este aspecto, resulta indispensable crear mecanismos que aseguren la formación continua de los docentes en este ámbito.

El panorama de la enseñanza de la investigación en la escuela normal es, sin lugar a dudas, un asunto inacabado. A pesar de identificarse un largo camino por recorrer para optimizar la enseñanza de la investigación en estas instituciones, pueden señalarse también importantes fortalezas, sobre todo en las iniciativas de formación personal y colaboración entre docentes, que denotan apertura ante la innovación.

Algunas de las fortalezas para favorecer la innovación en las escuelas de formación inicial docente son la creación de concursos internos de innovación, los cursos, asesorías y actividades de formación continua, así como la actualización permanente de los conocimientos didácticos (González y Cruzat, 2019). Estas acciones son viables de realizar en la escuela normal, debido a que la colaboración entre docentes es uno de los aspectos con mayor desarrollo en la institución. Establecer colaboraciones entre los colegas es uno de las actividades que caracterizan a los docentes que innovan (Matas et al., 2004). Para Rosales (2012), la colaboración horizontal entre docentes es una excelente medio para la asesoría y la formación, tanto en su carácter formal como informal, por las relaciones de apoyo y cercanía que pueden establecerse al trabajar hacia un proyecto de mejora en conjunto. La impartición de cursos por parte de quienes tienen mayor experiencia en actividades de investigación es una de las acciones más factibles para fortalecer la enseñanza de la investigación, debido a que representa un esfuerzo alcanzable para la institución en términos de recursos disponibles.

Establecer una cultura de aprendizaje compartida es crucial para el éxito de las innovaciones (Gil et al., 2018). La apertura para el aprendizaje es una característica que demuestran los docentes normalistas al buscar capacitarse por sí mismos para atender los cambios impuestos en el currículo. Leal-Fonseca et al. (2020) sostienen que los docentes no deben esperar a que las estructuras superiores les impongan cierta innovación o les digan exactamente qué hacer y cómo llevarlas a cabo; es necesario que los docentes lideren sus procesos hacia la mejora y enriquezcan su pedagogía a través de la acción. En este sentido, iniciativas entre pares, la organización de la propia formación continua y la colaboración con redes de investigación que puedan participar y contribuir con la institución, son acciones que pueden tener efectos positivos sobre las condiciones actuales de enseñanza de la investigación. Sin embargo, es importante no dejar de lado las acciones que puede realizar la institución para dar seguimiento a estas iniciativas y esforzarse por la motivación constante de los docentes para su continuidad.

La falta de formación y acompañamiento en la implementación de la innovación curricular por parte de la institución ha tenido como resultado la planificación deficiente de las estrategias de enseñanza de la investigación. El proceso innovador demanda a los docentes poseer mayor dominio en la planificación de la enseñanza, buscando implementar nuevos métodos de enseñanza que permitan a los estudiantes construir aprendizajes en contextos reales (Pila et al. 2020). Para poder diseñar estos nuevos métodos de enseñanza, es necesaria la creación de talleres en la institución destinados específicamente al diseño de estrategias para enseñar a investigar, compartiendo experiencias de investigación que brinden a los docentes herramientas para enseñar a investigar a los estudiantes de manera práctica. Algunos docentes en la escuela normal se encuentran cada vez más activos en grupos de investigación, colaboran con investigadores de otras instituciones y participan en proyectos, por lo cual pueden servir de ejemplo entre los colegas y diseñar los talleres mencionados, así como invitar a sus colaboradores externos a compartir experiencias en la institución.

Otra estrategia a implementar en la escuela normal para favorecer la innovación curricular se relaciona con el reconocimiento de las actividades docentes. Específicamente en el ámbito de la investigación, es común que las instituciones otorguen bonificaciones a quienes participan en actividades de esa índole. En un estudio realizado sobre la percepción docente de las acciones innovadoras, Leal-Fonseca et al. (2020) encontraron que las bonificaciones a los docentes cuando publican artículos en revistas especializadas propician el diálogo pedagógico y motivan al profesorado a buscar tener este tipo de participaciones. El involucramiento de los docentes en este tipo de experiencias puede contribuir de manera importante en sus competencias para enseñar a investigar, por lo cual puede incidir directamente en el aprendizaje de los estudiantes. Según Riesco (2012) muchos de los proyectos innovadores fracasan por la falta de reconocimiento a quienes lo implementan y que, por lo tanto, perciben como no tan valiosos; por el contrario, cuando los proyectos de innovación están acompañados de importantes dosis motivacionales, de información y sensibilización hacia los agentes de innovación, se obtienen resultados altamente satisfactorios.

El reconocimiento, ya sea en forma de bonificación u otro tipo de incentivo, es una acción pendiente en la escuela normal. Los docentes expresan que a pesar de ser invitados con frecuencia a participar en actividades de investigación, la falta de tiempo y recursos imposibilitan su contribución, debido a que la institución otorga apoyos muy limitados para involucrarse en estas

actividades. Por esta razón, se considera una estrategia importante a tomar en cuenta por parte de las escuelas normales y que podrían tener una influencia positiva en la disposición de los docentes para investigar y, en consecuencia, mejorar sus habilidades para enseñar a hacerlo.

En conclusión, para mejorar el proceso de innovación curricular en la enseñanza de la investigación en escuelas normales, se requiere implementar múltiples estrategias para fortalecer la capacidad de cambio institucional, así como la individual de cada docente. La efectividad de estas estrategias dependerá del compromiso institucional para proporcionar el soporte que requieren los docentes, así como el liderazgo del profesorado para gestionar y contribuir en el proceso de innovación.

5.5 Reflexiones finales

Este estudio concluye que las condiciones de enseñanza de la investigación en la Escuela Normal han mejorado como resultado de la innovación curricular. Es importante destacar que el Plan de Estudios 2018 es percibido por el profesorado como un cambio menor, ya que los avances previos habían comenzado a sentar las bases para una enseñanza más orientada a la investigación. A pesar de ello, las iniciativas impulsadas por el centro escolar para impartir cursos optativos en investigación se gestionaron en el marco del plan instaurado en el 2018 y es concebido por los docentes como uno de los grandes cambios que impulsan el avance en el desarrollo de habilidades para la investigación de los estudiantes.

Sin embargo, se observa una distancia entre lo que plantea la innovación curricular y lo que se implementa en la práctica. Esta situación es coincidente con las tensiones que suelen generarse en los procesos de innovación entre el currículo oficial y el oculto, el cual refleja lo que sucede en el aula y se relaciona con la cultura propia de las instituciones (Torres, 1998). A más de una década de implementar las modificaciones curriculares relacionadas a la enseñanza de la investigación, se identifica una transformación respecto a lo esperado en los planteamientos iniciales de la innovación curricular.

El desfase entre lo que planteó la innovación curricular y las competencias que poseían los docentes para poder atenderla, se relaciona con la forma en que se gestó dicha innovación. Al derivarse de una reforma curricular impuesta para aplicarse a nivel nacional, generada desde una estructura arriba-abajo, se tuvo poca consideración sobre las características contextuales de los centros escolares. Tal como advierte Díaz-Barriga (2012), incluso las innovaciones con gran

potencial de mejora pueden perder el sentido al adentrarse en los contextos reales de implementación, por la carencia de condiciones necesarias para llevarlas a cabo. En el caso de la escuela normal, las competencias de los docentes eran insuficientes para atender los cambios impuestos, por lo cual el profesorado requirió dar un paso hacia atrás y centrarse primeramente en su formación investigativa.

Debido a la desconexión entre las demandas curriculares y las competencias de los docentes, en la práctica, los cambios derivados de la innovación se han orientado hacia el avance en la investigación como una cuestión personal entre el profesorado, con la incursión en posgrados, la formación de cuerpos académicos y la participación en actividades de difusión del conocimiento. Aun cuando estos son indicadores de cambio hacia la generación del conocimiento en estas instituciones, tienen menor relación con el desarrollo de habilidades para la investigación en los estudiantes. La formación y experiencia de los docentes en el ámbito de la investigación es indispensable para obtener resultados exitosos en la enseñanza de la investigación. Dado que los docentes continúan en el proceso de ampliar la propia formación en investigación, se ha retrasado el enfoque en el desarrollo de habilidades en los estudiantes, lo cual se refleja en las limitaciones en el diseño de estrategias de enseñanza y evaluación.

La forma en la que los docentes planifican las actividades del aula es fuertemente guiada por los lineamientos curriculares. El aspecto del diseño en las estrategias de los docentes requiere especial atención, ya que, aunque los docentes llevan a cabo actividades dirigidas a este propósito, es evidente la falta de claridad en el proceso de diseño instruccional. Esto resalta la necesidad de ampliar la capacitación de los docentes a través de talleres enfocados en la planeación específica para la enseñanza de la investigación. Aunque los formadores de formadores tienen amplia experiencia en el diseño de planificaciones didácticas, es crucial que se reconozcan los elementos que deben considerarse al planear contenidos relacionados a la investigación, poniendo énfasis en el proceso de evaluación.

Asimismo, es relevante establecer un perfil claro para la contratación de docentes en la educación normal que considere la experiencia en investigación, para evitar continuar retrasando el avance en términos de desarrollo de habilidades en los estudiantes. Es decir, evitar la situación actual donde los docentes inician su camino en la investigación al mismo tiempo que se les demanda enseñar a investigar. Las condiciones de enseñanza actuales, donde gran parte del

profesorado tiene escasa experiencia en actividades de investigación, limitan el cumplimiento de los objetivos de la innovación curricular relacionados al desarrollo de habilidades de la investigación en todas las asignaturas.

Es relevante señalar que la mayoría de los docentes de las escuelas normales opta por cursar posgrados profesionalizantes, cuando el currículo actual requiere de docentes con una formación en investigación para poder enseñarla. Esta tendencia es influida por la flexibilidad que ofrecen estos programas. Las modalidades híbridas, la realización durante periodos vacacionales y las duraciones más cortas los hacen accesibles para quienes tienen un empleo de tiempo completo. En contraste, los posgrados orientados a la investigación disponibles en el estado suelen ser escolarizados, de mayor duración y con frecuencia requieren dedicación exclusiva, condiciones menos favorables para quienes priorizan su labor docente.

Por otro lado, entre los docentes de educación normal prevalece la idea de que involucrarse en actividades de investigación puede desviar la atención de la formación pedagógica, considerada como la función esencial de estas instituciones. En consecuencia, priorizan una visión de la investigación como herramienta para mejorar su práctica docente. Este enfoque coincide con la perspectiva de Stenhouse (1993), quien concibe al docente como un investigador crítico de su propia práctica, capaz de reflexionar y probar continuamente nuevos recursos en el aula mediante procesos de investigación-acción. Este tipo de investigación tiene un lugar predominante en la escuela normal y, a su vez, tiene amplia presencia en los programas de posgrado profesionalizantes relacionados a la educación.

El prolongado debate sobre los desafíos de integrar la docencia y la investigación como actividades de tiempo completo, cobra especial relevancia en el contexto de las escuelas normales debido a la preocupación por el descuido de la formación pedagógica. De ahí que en la formación inicial docente se priorice la investigación sobre la propia práctica empleando procesos de investigación-acción, lo cual coincide con los planteamientos de Restrepo (2003a) sobre la búsqueda de un punto intermedio entre la investigación y la docencia, a través de investigaciones sobre la práctica; no obstante, sugiere que esto limita la posibilidad de contribuir al conocimiento en un sentido más amplio. La resistencia por evitar enfoques de investigación que, bajo la perspectiva de los docentes, pueden comprometer la formación pedagógica también refleja el temor inherente a enfrentarse a lo desconocido y al cambio, un factor que, según Rivas (2000),

restringe el avance de la innovación. Este fenómeno ha contribuido al desarrollo tardío de la investigación en las escuelas normales en comparación con otras IES.

A pesar de los retrasos en la consolidación de la innovación curricular, se han promovido avances en la participación de las escuelas normales en espacios de investigación. Aunque todavía no se han logrado transformaciones radicales, son evidentes las acciones implementadas y reflejan el progreso en la dirección adecuada. En particular, es destacable el esfuerzo de la Escuela Normal del Estado de Sonora por impulsar estos cambios.

Considerando los avances alcanzados, se reconoce que el camino hacia la integración de la enseñanza de la investigación en escuela normal aún requiere un esfuerzo sostenido. Es fundamental continuar fortaleciendo las estrategias institucionales que promuevan la investigación como un eje transversal en la educación normal, fomentando una cultura de investigación que, sin desvincularse de la formación pedagógica, permita a los futuros docentes desarrollar habilidades críticas y reflexivas que impacten tanto sus aulas como el campo del conocimiento en el ámbito de la educación.

5.6 Limitaciones y agenda de investigación

Como parte del estudio se encontraron inevitablemente algunas limitaciones. La perspectiva de los docentes en cuanto a la enseñanza de la investigación fue ampliamente compartida entre los entrevistados; no obstante, al tratarse de un estudio de caso, estos hallazgos pueden variar, por lo cual los resultados no pueden generalizarse a otras instituciones o poblaciones.

Además, las entrevistas a los participantes que se habían planificado inicialmente no lograron cumplirse en su totalidad, debido a la disponibilidad de los docentes. Este elemento también limitó en algunos casos la duración de las mismas, dado que el tiempo que tenían los docentes durante el periodo de recolección de datos resultó en algunos casos insuficiente. Asimismo, el tiempo disponible para la investigación resultó ser una limitante también en cuanto a las fuentes de los datos. Al tratarse de un estudio de caso que busca la comprensión profunda del fenómeno, se sugiere integrar otras fuentes de datos para ampliar la triangulación de la información; sin embargo, la limitación temporal dificultó la inclusión de fuentes de datos como la observación directa de las clases en las que se enseñan contenidos de investigación.

Adicionalmente, el estudio se realizó en un momento específico en el cual los docentes se encontraban en un proceso de transición curricular, continuando con la implementación del Plan de Estudios 2018, en el cual se enfoca este estudio, y al mismo tiempo iniciando las preparaciones para la puesta en práctica del Plan de Estudios 2022. Debido a que las condiciones y la perspectiva cambian con el tiempo, un estudio enmarcado en un periodo más amplio, podría ofrecer una visión más profunda sobre los cambios derivados de ese proceso de ajuste y acerca de la evolución en las prácticas docentes relacionadas con la enseñanza de la investigación.

Reconocer estas áreas de oportunidad permite mejorar el diseño para futuras investigaciones. En este sentido, algunos de los asuntos pendientes para futuros estudios incluyen la exploración de la percepción de los estudiantes sobre lo que están aprendiendo, como un contraste con lo que describen los docentes. Sería valioso también ampliar el análisis del estudio de caso al incluir, además de la perspectiva de los docentes y estudiantes, otras fuentes de datos como la observación directa en las clases y el análisis de las tesis u otras producciones de los estudiantes. Esta información sería relevante para obtener evidencias sobre cómo se reflejan las habilidades para la investigación de los estudiantes en los trabajos que producen. De esta manera, podrían identificarse de manera más detallada las habilidades que requieren mayor desarrollo.

Asimismo, se sugiere realizar estudios longitudinales que permitan observar la evolución de las competencias docentes para la enseñanza de la investigación, así como el impacto de las políticas curriculares a lo largo del tiempo. Además de ampliar la temporalidad del estudio, también se sugiere incorporar otras instituciones. Un análisis comparativo entre distintas escuelas normales, tanto a nivel regional como nacional, brindaría una mayor comprensión de los elementos que favorecen u obstaculizan la innovación en la enseñanza de la investigación en diferentes contextos educativos. A su vez, permitiría identificar cuáles acciones diseñadas en cada centro escolar tienen mejores resultados en el desarrollo de habilidades de los estudiantes.

Referencias

- Ahumada, M., Antón, B. & Peccinetti, M. (2012). El desarrollo de la Investigación Acción Participativa en Psicología. *Enfoques*, 24(2).
- Álvarez, A. (2011). Los maestros investigadores. De posturas, supuestos y campos. *Actualidades Pedagógicas*, 1(57), 33-43.
- Agud, I. & Ion, G. (2019). Research-Based Learning in Initial Teacher Education in Catalonia. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(2), 99-118. <https://doi.org/10.26529/cepsj.564>
- Arias, J. (2020). Plantear y formular un problema de investigación: un ejercicio de razonamiento. *Revista Lasallista de Investigación*, 17(1), 301-313.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715>
- Berzunza-Criollo, M. (2020). Posgrados profesionalizantes o en investigación: consideraciones de su desarrollo en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 55, 85-90.
- Black, G. (2021). Implementing action research in a teacher preparation program: opportunities and limitations. *Canadian Journal of Action Research*, 21(2), 47-71
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interaction: Perspective and Method*. Nueva Jersey: Prentice Hall
- Bolívar, A. (1991). Análisis de una innovación curricular (El currículum de ética en EE. M.M. *Enseñanza*, 8, 145-164.
- Bolívar, A. (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educ. Soc., Campinas*, 26(92), 859-888.
- Bourdieu, P. (2011). Capital cultural, escuela y espacio social. (I. Jiménez, Trad. 2a ed.). México: Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1997).
- Cabra-Torres, F., Herrera, J., Gaitán, C., Castañeda-Peña, H., Garzón, J., Marín-Díaz, D., García-Cepero, M., Barrios-Martínez, D. & Jiménez, J. (2013). *La investigación e innovación en la formación inicial de docentes. Aportes para la reflexión y el debate*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación. Ministerio de Educación.
- Callejas, M., Gómez, L., Gutiérrez, M. & Pardo, A. (2013). La reflexión sobre los estilos pedagógicos y la innovación curricular en la universidad. *Praxis & Saber*, 4(8), 41-61.

- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. & Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Campos, M. (2021). *Didáctica de la investigación educativa*. México: Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Canales, A. (2019). El complejo vínculo entre investigación y docencia. *Perfiles Educativos*, 41(163), 5-8. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.59304>
- Cardoso, N. (2016). Los procesos de convocatoria, un desafío permanente. Claves para pensar convocatorias desde y para organizaciones comunitarias. *Actas de Periodismo y Comunicación*, 2(1).
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Londres: RoutledgeFarmer.
- Carterette, E. & Friedman, M. (1982). *Manual de Percepción. Raíces Históricas y Filosóficas*. México: Editorial Trillas.
- Castro, Y. & Sánchez, H. La escritura académica en los procesos de formación en investigación: representaciones, saberes y contrastes. *Revista Papeles*, 8(15), 21-36.
- Ciraso-Calí, A., Martínez-Fernández, J., París-Mañas, G., Sánchez-Martí, A. & García-Ravidá, L. (2022). The Research Competence: Acquisition and Development Among Undergraduates in Education Sciences. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.836165>
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research method in education* (8° ed.). Nueva York: Routledge.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *La formación de profesionales de la educación en México Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. México: Autor.

- Covarrubias, P., Armendáriz, E. & Garibay, C. (2016). Elaboración de tesis: retos y desafíos del estudiante normalista. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 511-518. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/245>
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4ta. Ed.). Boston, Estados Unidos: Pearson.
- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California, Estados Unidos: SAGE.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (Fourth edition)*. SAGE.
- Cruz, K. & Aguilar, V. (2018). Políticas educativas en la formación de cuerpos académicos y redes de colaboración en escuelas normales. *Universita Ciencia*, 6(19), 89-101. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10041432>
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (2012). *Teacher Education around the World. Changing policies and practices*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- De La Torre, S. (1993). *Didáctica y currículo: bases y componentes del proceso formativo*. Madrid, España: Dykinson.
- De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular Proceso, Estrategias y Evaluación*. Dykinson.
- Delgado, S. (2019). Perspectivas en torno a la formación docente y la posibilidad de una capacitación y actualización constante: una mirada desde los actores en una universidad mexicana. *Panorama*, 13(24), 33-45. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v13i24.1204>
- Del Cid, C. (2020). *¿Configuración de la profesión académica en las escuelas normales de México? Efectos de los programas de política pública sobre las actividades, identidad académico-profesional y cultura institucional*. [Disertación doctoral, Universidad de Sonora].
- Denzin, N. (2000). *Un punto de vista interpretativo*. En Denman, C. & Haro, J. (Comps.), Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, pp. 227-252. Hermosillo: COLSON.
- DGESUM (2018a). *Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- DGESUM (2018b). *Orientaciones Académicas para la Elaboración del Trabajo de Titulación. Planes de Estudio 2018*. México: Autor.
- DGESUM (2022). *Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.

- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Díaz-Barriga-F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesario para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7).
- Díaz-Barriga, F. (2013). *El concepto de innovación y la dinámica de los cambios curriculares*. En Díaz-Barriga, A. (Coord.). *La investigación curricular en México (2002-2011)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga, F. & E. Lugo (2003). *Desarrollo del currículo*. En Díaz-Barriga, A. (Coord.). *La investigación curricular en México. La década de los noventa (Vol. La Investigación Educativa en México 1992-2002)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Dino-Morales, L. & Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 69-90.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (2012). *Licenciatura en Educación Primaria*. México: Autor.
- Ducoing, P. (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro*. En Buendía, A., y Álvarez, G. (Eds.). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Elliot, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. (3º ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Escudero, J. (1988). *La innovación y la organización escolar*. En Pascal, R. (Coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. España: Narcea.
- Escudero, J. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educator*, 101-138. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.693>
- Estebaranz, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular (2º ed.)*. Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- Feixas, M., Martínez, M., Pallás, J., & Quesada-Pallarès, C. (2016). Factores condicionantes de la implementación de las innovaciones docentes y su impacto en la cultura de aprendizaje en la universidad. El caso de la Universitat de València. *Revista CIDUI*.

- Fernández, J. (1970). *Didáctica. Diccionario de Pedagogía, Labor*. Barcelona, España.
- Fullan, M. (2005). *The new meaning of educational change*. Third Edition. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. California, Estados Unidos: Pearson.
- García, E. (2016). La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(12). <https://doi.org/10.32870/dsc.v0i12.255>
- García-Gutiérrez, Z. & Aznar-Díaz, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.15>
- García-Peñalvo, F. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the Knowledge Society*, 16(4), 6-23. <https://doi.org/10.14201/eks2015164623>
- García-Poyato, J. y Cordero, G. (2019). La Profesión Docente en Crisis: Disminución de la Matrícula Normalista en México. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 27(103). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4625>
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. España: Anthropos Editorial.
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 415-435.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gil, A., Antelm, A. & Cacheiro, M. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *Educación*, 54(2), 449-468.

- Glazmán, R. (2015). *El vínculo docencia-investigación en la universidad pública*. En Morán, P. (Ed.). *Docencia e investigación en el aula Una relación imprescindible*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gobierno del Estado de Sonora, (2017, 01 de mayo). *Decreto que crea el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora* [Boletín Oficial]. https://creson.sonora.edu.mx/images/reglamentos/decreto_oficial_de_creson_1_de_mayo_de_2017_511246d398.pdf
- González, C. & Cruzat, M. (2019). Innovación educativa: La experiencia de las carreras pedagógicas en la Universidad de Los Lagos, Chile. *Educación*, 28(55). <https://doi.org/10.18800/educación.201902.005>
- González, D. & Díaz, Y. (2006). La importancia de promover en el aula estrategias de aprendizaje para elevar el nivel académico en los estudiantes de Psicología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(1), 1-17.
- González, O. & Hennig, C. (2020). Las fragilidades de la innovación educativa. *Revista Espacios*, 41(37).
- Gros, B. & Romaña, T. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. España: Ediciones Octaedro.
- GTD-PREAL. (2009) El rol de la Investigación en la formación docente. *Boletín Investigación y docencia*, 48, 1-4.
- Guamán, V., Herrera, L. & Espinoza, E. (2021). La investigación y la formación de estudiantes de la carrera de docencia en educación básica, Universidad Técnica de Machala. *Revista Conrado*, 17(79), 55-61.
- Guío R., Pintor, M. & Gómez, M. (2015). Innovación educativa en las prácticas de profesores de educación superior: aportes y beneficios. *Innovaciones educativas*, 17(22), 41-51.
- Hamodi, C., López, V. M. & López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161.
- Henao, M. (2002). El papel de la investigación en la formación universitaria. *Revista Colombia Ciencia y Tecnología*, 20(4), 13-18.

- Hernández, D., Aroche, A. & Fernández, R. (2022). Consideraciones teóricas sobre la capacitación docente en el contexto internacional y nacional (Revisión). *ROCA Revista Científico-Educacional de la provincia Granma*, 18(2).
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación. Sexta Edición*. México: McGraw-Hill.
- House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: Tecnológica, Política y Cultural. *Revista de Educación*, 286, 5–34.
- Huberman, M. & Miles, M. (1984). *Innovation Up Close: How School Improvement Works*. New York: Springer Science+Business Media, LLC.
- Huberman, M. & Miles, M. (2000). *Métodos para el manejo y análisis de datos*. En Denman, C. y Haro, J. (Comps.), Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, pp. 227-252. Hermosillo: COLSON.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: Autor.
- Ion, G. & Iucu, R. (2016). The impact of postgraduate studies on the teachers' practice. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 602-615. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1253674>
- Izquierdo, J., Aquino, S., García, V. & Ramón, M. (2020). Investigación acción y desarrollo docente en las escuelas normales mexicanas. *Diálogos sobre educación*, 11(21). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.606>
- Izquierdo-Alonso, M. & Izquierdo-Alonso, A. M. (2010). Enseñar a investigar: una propuesta didáctica colaborativa desde la investigación-acción. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 33, 107-123.
- Janesick, V. J. (2000). *La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado*. En Denman, C. y Haro, J. (Comps.), Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, pp. 227-252. Hermosillo: COLSON.
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En Jiménez, A. y Torres, A. (Eds.), *La práctica investigativa en ciencias sociales*. México: Universidad Pedagógica Nacional. (2º ed., pp. 27-40).
- Johnson-Laird, P. (2006). *Cómo razonamos*. Barcelona, España: Machado Nuevo Aprendizaje.

- Kaçaniku, F. (2020). Teacher-Researcher Development? Unpacking the Understandings and Approaches in Initial Teacher Education in Kosovo. *CEPS Journal*, 10(3), 53-76. <http://doi.org/10.26529/cepsj.865>
- Katan, L. & Baarts, C. (2020). Inquiry-based reading- Towards a conception of reading as a research method. *Arts and Humanities in Higher Education*, 19(1), 58-75. <https://doi.org/10.1177/1474022218760261>
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner. Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, 280, 37-79.
- Leal-Fonseca, D., Rojas De Francisco, L., Ortiz-Pradilla, T. & Monroy-Osorio, J. C. (2020). Percepción de los docentes sobre sus acciones innovadoras. *Educación y Educadores*, 23(3), 427-443. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.3.4>
- Leyva, Y. (2010). La evaluación como Recurso Estratégico para la Mejora de la Práctica Docente ante los Retos de una Educación Basada en Competencias. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 232-245.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts. Selected papers on group dynamics*. Estados Unidos: Harper & Brothers.
- Loja, C. & Quito, L. (2021). El rol docente y las innovaciones pedagógicas como elementos para la transformación educativa. *Revista Scientific*, 6(20), 296-310. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.16.296-310>
- Mackernan, J. (1996). *Investigación acción y currículo*. Madrid: Morata.
- Maldonado, G. & Alfaro, J. (2022). La importancia de la función de investigación universitaria y su relación con los actores sociales de un territorio. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 795-804. <https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.149>
- Margalejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Martínez, D. & Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24.
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. México: Trillas.

- Martínez, M. (2013). La influencia de la profesionalización docente en la enseñanza. *Revista Ra Ximhai*, 9(4), 141-148.
- Matas, A., Tójar, J. & Serrano, J. (2004). Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la Universidad de Málaga. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(1), 1-21
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. 5º Edición*. Madrid, España: Pearson Education S.A.
- Medina, A. & Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. (2º ed.). Madrid, España: Pearson Educación.
- Medrano, V., Ángeles, E. & Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation. Revised and Expanded from Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Moncada-Hernández, S. (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. *Investigación en Educación Médica*, 3(10), 106-115.
- Morales, O., Rincón, Á. & Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9(29), 217-224.
- Moreira, C., Abuzaid, J., Elisondo, R. & Melgar, M. (2020). Innovaciones educativas: perspectivas de docentes y estudiantes de la Universidad Nacional del Río Cuarto (Argentina) y la Universidad del Atlántico (Colombia). *Panorama*, 14(26). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1460>
- Muñoz, J. F., Quintero, J. & Munévar, R. A. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación (3º ed.)*. Bogotá: Aula Abierta.
- Murray, R., Thow, M., Moore, S. & Murphy, M. (2008). The writing consultation: developing academic writing practices. *Journal of Further and Higher Education*, 32(2), 119-128. <https://doi.org/10.1080/03098770701851854>

- Mydin, F. Rahman, R. & Ruzzana, W. Research Collaboration: Enhancing the Research Skills and Self-Confidence of Early Career Academics. *Asian Journal of University Education*, 17(3) <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i3.14508>
- Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2006). *In the Front of the Bologna Process: Thirty-Years of Research-Based Teacher Education in Finland*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoska Fakulteta.
- Nii, M. & Courage, O. (2023). Ethical consideration dilemma: systematic review of ethics in qualitative data collection through interviews. *Journal of Ethics in Entrepreneurship and Technology*, 3(2), 94-110. <https://doi.org/10.1108/JEET-09-2022-0014>
- Noreña, A., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J., & Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Orellana-Fonseca, C., Salazar-Jiménez, R., Farías-Olavarría, F., Martínez-Labrin, S. & Pérez-Díaz, G. (2019). Valoraciones que estudiantes de un posgrado de profesión docente tienen sobre la formación en metodología de la investigación recibida en el pregrado y su uso en la práctica docente. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.17>
- Ortega, C. & Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la Escuela Normal, un medio para la mejora en la formación docente. *Ra Ximhai*, 12(6), 295-303.
- Ortiz, R. y Suárez, J. (2009). *La formación de maestros y la noción de maestro investigador (1996-2005). Un espacio para la reflexión y el debate*. [Disertación doctoral, Universidad de Antioquia].
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 89-96.
- Palencia, V., Villagrà, S. & Rubia, B. (2022). Lagunas en la formación inicial docente en investigación educativa: un estudio de caso. *Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 1-21. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13743>
- Paltridge, B. (2004). Academic Writing. *Language Teaching*, 37(2), 87-105. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.004>
- Pastor, D., Arcos, G. & Lagunes, A. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(1). <http://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1842>

- Paukner, F. & Sandoval, R. (2018). Aprendiendo a investigar a través de la investigación acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504-519. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.7>
- Peña, J., Ball, M. & Barboza, F. (2005). Una aproximación teórico al uso del portafolio en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Educere*, 9(31).
- Pérez, A., López, J. & Buendía, A. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores. El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83).
- Perines, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-152. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>
- Perines, H. (2021). Investigación educativa en la formación del profesorado: el caso de la Universidad de La Serena. *Ciencia y Educación*, 5(1), 25-40. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp25-40>
- Perines, H. & Murillo, F. J. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 26(181), 89-104.
- Perrenoud, P. (1999). *10 nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica (4° ed.)*. Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). <http://doi.org/10.4995/redu.2008.6270>
- Pesti, C., Györi, J. & Kopp, E. (2018). Student Teachers as Future Researchers: How do Hungarian and Austrian Initial Teacher Education Systems Address the issue of Teachers as Researchers? *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 35-57. <https://doi.org/10.26529/cepsj.518>
- Pila, J., Andagoya, W. & Fuertes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 24(2), 212-232. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>
- Polya, G. (1985). *How to Solve It. A New Aspect of Mathematical Method (2° ed.)*. Estados Unidos: Princeton University Press.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Prieto-Benavides, D., Palacios, A., Cardozo, L., Correa, J. & Ramírez-Vélez, R. (2016). Capacidad científica e investigadora de los profesionales de educación en Colombia. *Apunts*

- Educación Física y Deportes*, 32(123), 19-27. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.02)
- Pupo, A. J. (2019). Sentido de la investigación formativa: Un estudio fenomenológico-hermenéutico en las Escuelas Normales Superiores de Sucre. *Assensus*, 4(7), 9-25.
- Ramírez, L. (2020). Tendencias de la innovación educativa en los contextos sociales. Análisis del mapeo de literatura. *Revista Educación*, 44(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.33222>
- Ramos, C. (2015). Los Paradigmas de la Investigación Científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-18. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Ravelo, M., Bonilla, I. C., Martell, M. & Toledo, M. (2019). La formación y desarrollo de la competencia investigativa, una experiencia en Pinar del Río. *MENDIVE Revista de Educación*, 17(1), 54-68.
- Restrepo, B. (2003a). Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. *Pedagogía y Saberes*, 18, 65-69.
- Restrepo, B. (2003b). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
- Reynoso, D. (2015). *La Formación Docente en Investigación Educativa, Base para la Innovación y Mejora de la Práctica Docente: el Caso del Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña República Dominicana*. [Disertación doctoral, Universidad de Alcalá].
- Richards, K. (2003). *Qualitative Inquiry in TESOL*. Inglaterra: Palgrave MacMillan.
- Riesco, M. (2012). Cómo generar proyectos universitarios innovadores, ilusionantes y duraderos. En A. De la Herrán y J. Paredes, *Promover el cambio pedagógico en la universidad* (pp. 75-96). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa: teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Rivera, E. (2017). La investigación como una competencia necesaria en la práctica docente durante la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8).
- Rojas-Batancur, M. & Méndez-Villamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1).
- Román, O. (2010). El pensamiento estratégico. Una integración de los sentidos con la razón. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(2), 23-36.

- Rosales, C. (2012). Contextos de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 22, 9-21.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (3° ed). Los Ángeles: SAGE.
- Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10(2), 12-34.
- Salmerón, N. (2018). La investigación, un reto para los cuerpos académicos en escuelas normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10).
- Sánchez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizante y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. *Ciencia y Sociedad*, 33(3), 327-341.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (4° ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sánchez-Carlessi, H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular. *Revista Facultad Medicina Humana*, 17(2)71.74.
- Sandín, E. (2003a). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sandín, E. (2003b). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Santibáñez, L., Rubio, D. & Vázquez, M. (2018). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales*. México: INEE/BID.
- Sari, W. (2020). *Teaching research in undergraduate English language teacher education degree programs in Indonesia: a case study*. [Disertación doctoral, Charles Darwin University].
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Ediciones Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de Escuelas Normales*. México: Autor.

- SEP (2020a). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. México: Autor.
- SEP (2020b). *Programa del curso Herramientas básicas para la investigación educativa*. México: Autor.
- SEP (2022). *Estadísticas. Ciclo escolar 2021-2022. Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN)*. Consultada en marzo de 2022. Recuperado de: https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas_recientes
- SEP (2023). *Cuerpos académicos reconocidos por PRODEP*. Consultada en abril de 2023. Recuperado de: <http://promep.sep.gob.mx/CA1/index.php>
- Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 10(1), 4-33.
- Siqueiros, M. (2020). *Factores asociados a la producción científica e innovación de cuerpos académicos de escuelas normales en México*. [Disertación doctoral, Universidad de Sonora].
- Siqueiros, M. & Vera, J. (2020). Caracterización de cuerpos académicos de escuelas normales. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 31, 71-96.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-30.
- Smith, R., & Smith, K. (2020). Opportunities and Obstacles to Making Innovation a Priority in Education. *Critical Questions in Education*, 11(2), 167–178.
- Solheim, K., Roland, P. & Ertesvåg, S. (2018). Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction. *Educational Research*, 60(4), 459-477. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1522790>
- Srivastava, P. (2006). Reconciling Multiple Researcher Positionalities and Languages in International Research. *Research in Comparative and International Education*, 1(3), 210-222.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. España: Ediciones Paidós.
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros Educativos. Profesores, directivos y asesores*. España: Ediciones Aljibe.
- Tejada, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educación*, 30, 91-118.
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Tejada, J. & De la Torre, S. (1995). La Innovación en los Centros Educativos de Cataluña, *Innovación Educativa*, 5.
- Tjosvold, D. (2008). Constructive Controversy for Management Education: Developing Committed, Open-Minded Researchers. *Academy of Management Learning & Education* 7(1), 73-85.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4º ed.)*. Bogotá, Colombia: Ecoe Ediciones.
- Tomachewsky, K. (1966). *Didáctica General*. México: Editorial Grijalbo, S.A.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto (6º ed.)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Universidad Nacional Autónoma de México (2018). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles educativos*, 40(160), 192-208. <https://doi.org/10.21470/1678-9741-2018-0171>
- UNAM (2022). *EXECUM. Explorador de datos 2022*. Consultada en noviembre de 2022. Recuperado de: <http://www.execum.unam.mx/#>
- Van Eemeren, F. & Grootendorst, R. (1992). *Argumentación, comunicación. Falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Wahid, R., Halim, S. & Halim, T. (2023). Developing Research Skills among Undergraduate Students by Student-centered Active Learning Approaches. *Kurdish Studies*, 11(2), 3178-3189. <https://doi.org/10.58262/ks.v11i2.231>

- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods (3° ed.)*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. Nueva York: The Guilford Press.
- Yuan, R., Yang, M. & Stapleton, P. (2020). Enhancing undergraduates' critical thinking through research engagement: A practitioner research approach. *Thinking Skills and Creativity*, 38. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100737>
- Zabalza, M. (1990). Teoría de las prácticas, la formación práctica de los profesores. Santiago de Compostela. *Tórculo*, 15-40.
- Zabalza, M. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario Calidad y desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, 13, 29-48. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.04.004>

Anexos

Anexo 1. Tópicos para la construcción de la guía de entrevista

Teoría	Dimensión	Tópicos	Pregunta de entrevista
Didáctica de la investigación	Razonamiento y acción pedagógica (Shulman, 2005).	Transformación:	5. A raíz de los cambios formulados en el nuevo currículo de EN, ¿cómo ha ajustado en sus planificaciones las estrategias de enseñanza para promover habilidades de investigación en los estudiantes?
		Cambios en la práctica docente a raíz de los cambios en el currículo	8. ¿Utiliza el enfoque de investigación centrado en la práctica (investigación-acción) para la formación de los estudiantes? ¿Cuál es la relevancia de que aprendan a utilizarlo?
			9. Además del anterior, ¿qué otros enfoques de investigación utiliza en la formación de los estudiantes?
			13. ¿Cómo ha cambiado su práctica docente como resultado de las modificaciones en el currículo relacionadas con la enseñanza de la investigación?
		Enseñanza:	
		Estrategias para la formación en investigación	6. ¿Podría describirme qué actividades y estrategias utiliza para desarrollar habilidades y competencias para la investigación en sus estudiantes?
			10. ¿Cómo contribuye a través de su rol de asesor de tesis al desarrollo de habilidades para la investigación en los estudiantes?
		Evaluación:	
		Evaluación de habilidades investigativas	7. ¿Cómo evalúa y mediante qué instrumentos da seguimiento a la adquisición de habilidades para la investigación en sus estudiantes?

		Reflexión: Restricciones personales en la enseñanza de la investigación	11.¿Qué limitaciones ha observado en su enseñanza relacionadas con la investigación? ¿Qué ha hecho al respecto?
Docente-investigador	Profesional reflexivo (Schön, 1992).	Reflexión sobre la práctica: Definiciones e implicaciones de la enseñanza de la investigación	1. En el contexto de escuelas normales (EN), ¿cuál es su definición de investigación? 2. ¿Qué implicaciones ha tenido para usted enseñar a investigar?
	Formación profesional (Perrenoud, 2007).	Profesor como investigador	3. ¿Cómo ha influido su formación profesional en el desarrollo de sus habilidades para la investigación? 4. ¿Qué tipo de actividades relacionadas con la investigación ha llevado a cabo en su institución?
		Dimensión instrumentadora o estratégica de la innovación	12. ¿Cómo fue la orientación institucional que recibieron los docentes para atender a los cambios en el currículo relacionados a la enseñanza de la investigación? 14. ¿Qué aporte cree que puede tener la enseñanza de la investigación en la inserción laboral de los egresados? (descripción de situaciones significativas de difusión) 15. ¿Considera que el énfasis en el desarrollo de habilidades para la investigación en los estudiantes es una mejora? ¿Por qué?

Anexo 2. Carta de presentación a participantes



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Entrevista sobre enseñanza de la investigación en Escuelas Normales



Presentación

La presente entrevista forma parte de una investigación que tiene como objetivo analizar el proceso de enseñanza de la investigación en escuelas normales. La información proporcionada es de carácter anónimo, confidencial y será utilizada únicamente con fines académicos. Gracias por su valiosa colaboración.

Cordialmente,

Mtra. Mayra Guadalupe Ruiz Samaniego

Dra. Elva Nora Pamplón Irigoyen

Doctorado en Innovación Educativa. Universidad de Sonora

Anexo 3. Guion de entrevista semiestructurada



Enseñanza de la investigación: una innovación curricular en Escuelas Normales del Estado de Sonora



Entrevista semiestructurada

1. En el contexto de escuelas normales (EN), ¿cuál es su definición de investigación?
2. ¿Qué implicaciones ha tenido para usted enseñar a investigar?
3. ¿Cómo ha influido su formación profesional en el desarrollo de sus habilidades para la investigación?
4. ¿Qué tipo de actividades relacionadas con la investigación ha llevado a cabo en su institución?
5. A raíz de los cambios formulados en el nuevo currículo de EN, ¿cómo ha ajustado en sus planificaciones las estrategias de enseñanza para promover habilidades de investigación en los estudiantes?
6. ¿Podría describirme qué actividades y estrategias utiliza para desarrollar habilidades y competencias para la investigación en sus estudiantes?
7. ¿Cómo evalúa y mediante qué instrumentos da seguimiento a la adquisición de habilidades para la investigación en sus estudiantes?
8. ¿Utiliza el enfoque de investigación centrado en la práctica para la formación de los estudiantes? ¿Cuál es la relevancia de que aprendan a utilizarlo?
9. Además del anterior, ¿qué otros enfoques de investigación utiliza en la formación de los estudiantes?
10. ¿Cómo contribuye a través de su rol de asesor de tesis al desarrollo de habilidades para la investigación en los estudiantes?
11. ¿Qué limitaciones ha observado en su enseñanza relacionadas con la investigación? ¿Qué ha hecho al respecto?
12. ¿Cómo fue la orientación institucional que recibieron los docentes para atender a los cambios en el currículo relacionados a la enseñanza de la investigación?
13. ¿Cómo ha cambiado su práctica docente como resultado de las modificaciones en el currículo relacionadas con la enseñanza de la investigación?
14. ¿Qué aporte cree que puede tener la enseñanza de la investigación en la inserción laboral de los egresados?
15. ¿Considera que el énfasis en el desarrollo de habilidades para la investigación en los estudiantes es una mejora? ¿Por qué?

Anexo 4. Ejemplo de reducción de códigos

Objeto	Objeto	Objeto
1	Estudio de investigación como materia	1
2	Reglas y normas éticas en la investigación	2
3	Exposición sobre el método científico	3
4	Método científico: fundamentos y aplicación	4
5	Resumen para la comprensión de la investigación	5
6	Exposición sobre la investigación en el aula	6
7	Atención a la estudiante sobre lo que pueden realizar	7
8	Indicadores científicos para la investigación	8
9	Proceso de investigación en el ámbito de la CA	9
10	No todo lo que se dice es verdad: la investigación	10
11	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	11
12	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	12
13	Atención a la estudiante en la investigación científica	13
14	El proceso de investigación en el aula	14
15	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	15
16	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	16
17	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	17
18	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	18
19	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	19
20	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	20
21	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	21
22	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	22
23	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	23
24	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	24
25	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	25
26	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	26
27	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	27
28	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	28
29	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	29
30	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	30
31	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	31
32	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	32
33	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	33
34	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	34
35	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	35
36	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	36
37	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	37
38	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	38
39	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	39
40	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	40
41	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	41
42	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	42
43	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	43
44	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	44
45	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	45
46	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	46
47	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	47
48	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	48
49	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	49
50	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	50
51	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	51
52	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	52
53	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	53
54	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	54
55	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	55
56	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	56
57	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	57
58	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	58
59	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	59
60	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	60
61	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	61
62	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	62
63	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	63
64	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	64
65	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	65
66	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	66
67	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	67
68	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	68
69	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	69
70	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	70
71	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	71
72	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	72
73	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	73
74	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	74
75	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	75
76	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	76
77	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	77
78	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	78
79	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	79
80	Indicadores científicos sobre productos de la investigación	80

[illegible]