

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

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

Mireya **Rubio-Moreno**<sup>1</sup>; Gloria **Castro-López**<sup>2</sup> y Griselda **Samayoá-López**<sup>3</sup>

#### Resumen

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

sus trabajos de titulación por los integrantes del CAC mencionado. Encontrando que la mayoría de los participantes del estudio, refieren la experiencia del acompañamiento académico de sus formadores como excelente y muy buena, se identifican más con ser docentes-investigadores que solo docentes y reconocen como altamente significativa la experiencia formativa en la investigación por la disposición, calidad humana, experiencia y capacidad académica de éstos. Concluyendo que el impacto del CAC en la formación de investigadores es muy bueno, ya que aporta sentido y nivel académico a los procesos de formación inicial en lo ético, teórico,

---

<sup>1</sup> Profesora investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa. ayerimireya1972@gmail.com

<sup>2</sup> Profesora investigadora de la Escuela Normal de Sinaloa. castrolopezglo@gmail.com

<sup>3</sup> Profesora investigadora de tiempo completo de la Escuela Normal de Sinaloa. gridag@hotmail.com.

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

Publicado como ARTÍCULO CIENTÍFICO en Ra Ximhai 20(1): 111-133.

doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.05.mr

metodológico, organizacional, comunicacional y colaborativo.

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

### Abstract

The purpose of this paper is to analyze the impact of the members of an academic team (CA) of normal education in the training of elementary education teachers as new researchers. It has qualitative and quantitative approach and retrieves information from the analysis of degree documents produced under the advice of members of a Consolidated Academic Team (CAC) of the Normal School of Sinaloa (ENS) and a semi-structured questionnaire, applied to 54 in-service teachers, graduated between 2016-2022 of

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

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

## INTRODUCCIÓN

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

La concepción de que la escuela básica debe convertirse en un centro de investigación y el maestro en un investigador en su labor docente en el aula se introduce de manera restringida en algunas escuelas universitarias de Formación del Profesorado de EGB aproximadamente a partir de la mitad de

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

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

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

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

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

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

Producto de ello, se encuentran diversos estudios que recuperar aspectos relevantes en la formación docente para la investigación, como: “La

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Comprender el significado, la importancia y las implicaciones de la investigación educativa en la práctica pedagógica.
2. Observar, preguntar, registrar, interpretar, analizar, describir contextos y escribir textos acerca de situaciones problemáticas propias de los ambientes de aprendizaje.

3. Proponer soluciones a los problemas detectados, utilizando adecuadamente los conceptos y métodos de investigación.
4. Argumentar sobre las relaciones que se establecen dentro de la cultura escolar y las alternativas dadas a los problemas investigados.
5. Perfeccionar las prácticas de la escritura que contribuyan a sistematizar los datos y la información para presentarlos a través de los informes de investigación. (pp. 124-125)

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

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

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

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

En este mismo sentido, De Durán et al., (2009), afirman que el docente al formarse como investigador debe construir, deconstruir y reconstruir caminos para hacer lo que los científicos denominan ciencia. En suma,

cuando se obtiene esa experiencia de formarse como investigador, es por mucho más fácil que se pueda acompañar a los futuros docentes en ese proceso de comprender y aprender significativamente a hacer investigación de su propia práctica, de la de otros o de cualquier objeto inherente a la educación.

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

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

## **MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN**

El enfoque de la investigación es cualitativo y cuantitativo, los sujetos de investigación son los 5 integrantes de CA consolidado Cultura, diversidad y procesos de formación de la Escuela Normal de Sinaloa y 54 docentes asesorados por éstos, en las diversas modalidades de titulación, durante los años 2016 al 2022. Las técnicas de investigación aplicadas fueron análisis de documentos, concretamente el Currículum del CAC, y sus producciones académicas y un cuestionario semiestructurado que consta de 10 preguntas elaborado en formulario de Google drive, y el uso de Pro Word Cloud para formar una nube de palabras. Para el análisis de datos se recuperan cuatro

de las cinco competencias investigativas de Federman et al. (citado en Ovalles y Salguero, 2009). Y de Tejeda (2009).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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

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

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

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

Lo anterior, da cuenta del arduo trabajo realizado en los diez años en los que el CA logra su consolidación. Periodo durante el cual se concentra en lograr los grados académicos de sus miembros, lograr perfil deseable PRODEP, el ingreso al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de la mayoría de sus miembros -que en ese entonces sí estaba como requisito para la consolidación, y posteriormente se omite-, producciones académicas, etc. Esto por supuesto, va dando una visión a sus integrantes de la importancia de cada una de las actividades sustanciales que deben realizar los docentes de una Institución de Educación Superior (IES), y de cómo éstas deben de estar interconectadas y nutriéndose unas a otras. La forma que encuentran los miembros del CAC Cultura, Diversidad y Procesos de Formación de



hacer esto (por recomendaciones de otros CA más avanzados, pertenecientes a otras instituciones), es a través del diseño de proyectos de investigación, que da la posibilidad de integrar y enfocar: docencia, tutoría, dirección de tesis, gestión, producción académica e investigación. Resultando que el significado y valor que dan a la investigación es alta, pues ponen la docencia al centro de sus propuestas investigativas, como se aprecia en la siguiente categoría.

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

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

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

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

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

**Fuente:** Creación propia.

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

### c) Habilidades para la investigación

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

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

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

**Fuente:** Creación propia.

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

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

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

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

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

<b>2021-2022</b>	10	4	0	<b>14</b>
<b>TOTAL</b>	<b>72</b>	<b>45</b>	<b>1</b>	<b>118</b>

**Fuente:** Creación propia.

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

**Tabla 4. Producciones académicas con asesorados**

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

**Fuente:** Creación propia.

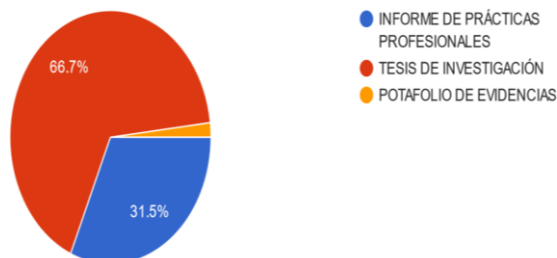
La producción académica predominante con asesorados son los trabajos de titulación, no así en el otro tipo de producciones.

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

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

MODALIDAD DE TITULACIÓN QUE SELECCIONÓ

54 respuestas



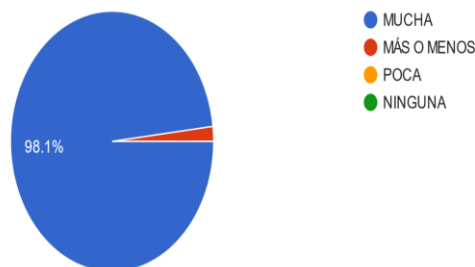
**Figura 1.** Modalidad de titulación seleccionada.

**Fuente:** Elaboración propia.

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

¿QUÉ IMPORTANCIA TIENE PARA USTED REALIZAR INVESTIGACIÓN EDUCATIVA?

54 respuestas



**Figura 2.** Importancia de la investigación educativa.

**Fuente:** Elaboración propia.

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

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

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

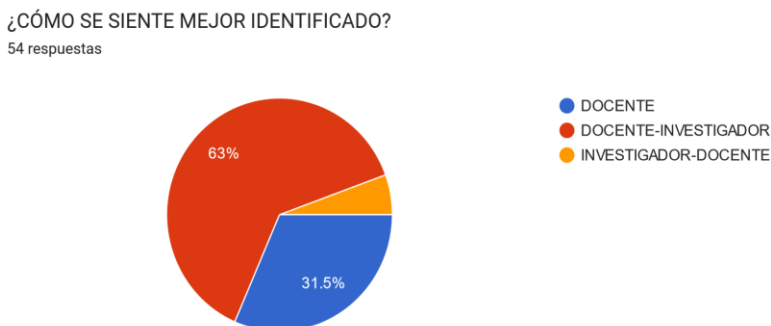
El Sujeto 12, refiere: Porque la investigación permite tener claridad respecto a lo que se desea investigar, además te permite conocer, enriquecer, aprender y aportar algo nuevo al terreno de la investigación para poder tener datos reales que te oriente a resolver alguna problemática partiendo de lo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

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

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

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

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



**Figura 3.** Identificación con la docencia o la investigación

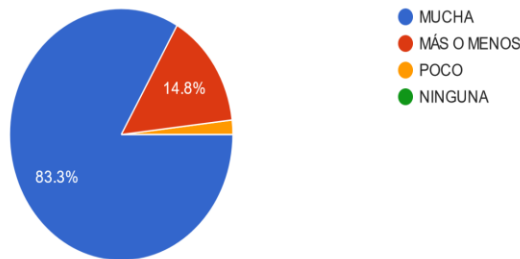
**Fuente:** Elaboración propia.

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

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

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

54 respuestas



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

**Fuente:** Elaboración propia.

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

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

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

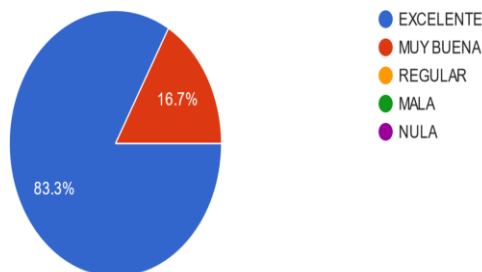
En relación a la experiencia negativa que vivieron está el siguiente comentario: Sujeto 6 “Siento que es una materia sumamente importante, pero desafortunadamente no se impartió por un docente preparado y no se profundizó en el contenido, ni se le dio la importancia que tenía. Terminé el curso sin las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

#### f) Competencias docentes para la investigación

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

¿CÓMO FUE SU INTERACCIÓN SOCIAL?

54 respuestas



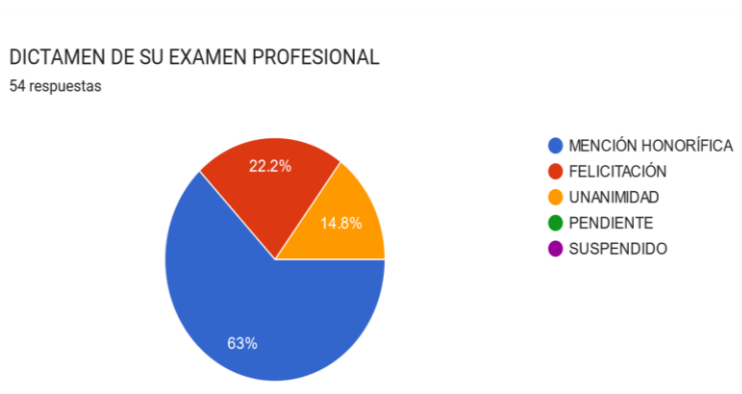
**Figura 5.** Interacción social con el asesor

**Fuente:** Elaboración propia.



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

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



**Figura 6.** Dictamen del examen profesional.

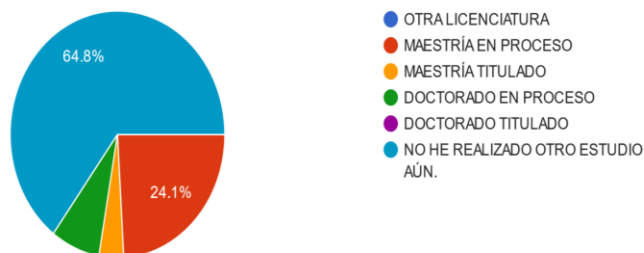
**Fuente:** Elaboración propia.

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

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

¿REALIZÓ OTROS ESTUDIOS?

54 respuestas



**Figura 7.** Continuación de estudios de posgrado.

**Fuente:** Elaboración propia.

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

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

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



**Figura 8.** Percepción de los asesorados de las cualidades docentes de los miembros del CAC.

**Fuente:** Elaboración propia con ayuda de Pro Word Cloud.

Se puede observar en la figura anterior que las características que más destacan de los docentes es que son personas: inteligentes, responsables que tuvieron 20 y 19 menciones respectivamente. Otras de las cualidades destacadas son: profesional, dedicada, extraordinaria y excelente dando cuenta de su ética profesional, también se destacan cuestiones del ámbito socioemocional de los docentes: empática, amable, etc. Para complementar esto, se les cuestionó qué tenía de especial ser asesorado por un profesor que pertenece a este CA, algunas de las respuestas son las siguientes:

Sujeto 7: Al tener la fortuna de ser su alumna, vi su entrega como maestra, su responsabilidad, su preocupación por enseñar lo mejor posible a sus alumnos, su ética, su preparación y su profesionalismo, y no dudé en solicitarla como mi asesora, pensé que sería la mejor asesora que podría tener y que de verdad tomaría con importancia mi trabajo de titulación y no me equivoqué, así fue, leyó cada letra, cada coma, cada punto de ese trabajo y me aconsejó, guio y asesoró en cada momento, desde el principio a fin del trabajo de titulación.

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

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

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

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

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

## CONCLUSIONES

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

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

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

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

## LITERATURA CITADA

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

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

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

## SÍNTESIS CURRICULAR

### **Mireya Rubio Moreno**

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

### **Gloria Castro López**

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

### **Griselda Samayoa López**

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