

# Trayectorias en investigación educativa, el caso de formadores de docentes en una Escuela Normal

## Trajectories in educational research, the case of teacher trainers in at Normal School

Leticia Montaña Sánchez

ix\_chel30@hotmail.com

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México

Recibido: 20/09/2020 Aceptado: 25/06/2022

**Palabras clave:** Investigación educativa, formador de profesores, formación de investigadores, escuelas normales, trayectorias docentes

**Keywords:** Educational research, teacher training, researcher training, normal schools, teaching trajectories

---

### Resumen

Este escrito tiene como propósito distinguir trayectorias de formadores de docentes en la investigación educativa. Se parte del análisis cualitativo de datos provenientes de veinte cuestionarios con preguntas abiertas y de conversaciones en acto con formadores en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) en la Ciudad de México. Entre los resultados destacan procesos que muestran la configuración de trayectorias en investigación educativa que van más allá de las condiciones institucionales para su desarrollo. Los resultados revelan la necesaria discusión sobre los sentidos de la investigación y su vinculación con la formación de docentes, el escaso o nulo financiamiento, así como el análisis de políticas institucionales que hacen posible o no esta actividad. El estudio contribuye a visibilizar el lugar que ocupa la investigación educativa en la institución, los campos de conocimiento en que participan sus profesores investigadores y los aportes en la generación de conocimiento sobre la formación de docentes en educación preescolar.

### Abstract

The purpose of this writing is to investigate the trajectories of teacher trainers in educational research. It is based on the qualitative analysis of data from twenty open questionnaires and conversations in situ with teacher trainers from the Escuela



Normal para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) in Mexico City. The processes that show the configuration of trajectories in educational research that go beyond the institutional for their development stand out from the results. These reveal the necessary discussion about the meanings of the research and its link with teacher training, scarce or no funding, as well as the analysis of institutional policies that make this activity possible or not. This study contributes to make visible the place that educational research occupies in the institution, the fields of knowledge in which its research teachers participate and the contributions in the generation of knowledge about the training of teachers in preschool education.

## Introducción

**E**l estudio del formador de docentes<sup>1</sup> latinoamericano a finales del siglo XX y principios del siglo XXI ha sido considerado como un campo de investigación en construcción (Messina, 1999 y González-Vallejos, 2018) y son escasos los trabajos que indagan sobre sus trayectorias académicas, sus funciones, condiciones laborales y formas de construir pedagogías para la educación superior. Entre las investigaciones, destacan los aportes de Murray y Male (2005) al hacer notar que el formador en Instituciones de Educación Superior (IES) desarrolla actividades distintas al docente de aula escolar, en tanto que lleva a cabo prácticas de enseñanza e incorpora actividades de investigación. No obstante, prevalecen creencias que miran al formador como un profesor o profesionalista en diversos campos disciplinares que se forma en el ejercicio de la práctica. Bajo este esquema se reconoce la existencia de dos supuestos del sentido común: “un buen docente de aula en el contexto escolar será un buen docente en la universidad” y “la formación docente no es problemática y se aprende haciendo clases” (González-Vallejos, 2008, p. 37).

Supuestos que no están alejados de las trayectorias de los formadores de docentes, quienes no solo enfrentan el desafío de enseñar, enseñando (Lorenzo, 2012), a ello se suma la complejidad de atender actividades de investigación y difusión. En este escrito interesa centrar la mirada en formadores de las escuelas normales, instituciones de educación superior en México que

---

<sup>1</sup>Formadores de formadores es otra manera de nombrar a quiénes forman a futuros docentes o profesionales de la educación, ya sea en la formación inicial, continua o permanente. Se alude a ellos como “académicos que han orientado su carrera profesional hacia la formación de otros adultos dedicados a la educación” (Arredondo, 2007, p. 473).



preparan a docentes para educación básica (preescolar, primaria y secundaria) con la intención de conocer las trayectorias académicas de quienes hacen de la investigación una tarea sustantiva además de la docencia. Estas escuelas en 1984 por decreto presidencial pasaron de ser instituciones de educación media superior a instituciones de educación superior.

De acuerdo con Mercado (1997) y Sandoval (2009) la especificidad del formador se ubica en ‘enseñar a enseñar’ y en el desarrollo de una pedagogía para la formación docente; ambas entendidas como núcleos de conocimiento que requieren de preparación específica tanto para enseñar en la institución formadora de docentes como en el nivel educativo para el cual se forma al profesorado; planteamientos coincidentes con estudios realizados en otras latitudes por Loughran y Tom Russell (1997) y Allen, Park-Rogers y Borowski (2016).

En el ámbito de la investigación educativa, Lozano (2016, 2019, 2022) documenta que las escuelas normales figuran poco, en tanto que “llegaron tarde, y cuando llegaron, el campo de esta actividad ya había sido ocupado y estaba dominado por otras instituciones” (2019, p. 146). En este sentido, afirma el autor, la relación con la investigación es más de consumo que productora de conocimiento.

Por otra parte, los estudios de Reyes (2022) y Ávalos (2022) documentan, en el marco de las políticas educativas para el fortalecimiento de las escuelas normales, la falta de infraestructura; la existencia de pocos docentes de tiempo completo; la necesidad de una organización institucional que permita el desarrollo de la investigación educativa, así como de políticas pertinentes que partan de reconocer la heterogeneidad de condiciones en estas IES y la asignación de financiamientos para hacer efectivos los proyectos institucionales. Si bien en estos trabajos se analizan problemáticas, también se da cuenta de la capacidad de agencia de formadores de docentes e iniciativas institucionales para hacer de la investigación educativa una tarea sustantiva.

En este contexto, partimos de reconocer que formarse en investigación tiene que ver con el acceso a la producción de conocimiento. Implica condiciones, prácticas y actores diversos, “demanda el acceso a conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores” (Moreno, 2003, p. 52). En este sentido, las experiencias para formarse en la investigación muestran múltiples escenarios, donde se interactúa con investigadores que con la práctica en investigación dejan huella en el investigador recién iniciado (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2010). En este orden de ideas, cabe preguntarnos ¿en dónde se forman los formadores de docentes para hacer de la investigación educativa una función sustantiva en su ejercicio profesional? Y, ¿qué experiencias refieren como significativas? El propósito del



presente escrito busca responder a estos cuestionamientos a fin de conocer las trayectorias de formadores de docentes en una escuela normal ubicada en la Ciudad de México (CDMX).

## Enfoque teórico

En este trabajo, daremos cuenta de las preguntas planteadas en el párrafo anterior a partir de aportes de Lave y Wenger (2003) y Wenger (2001) sobre la participación periférica legítima con el propósito de comprender cómo los formadores de docentes se insertan en comunidades académicas para formarse y participar en ellas. Los resultados de la investigación se presentan a la luz de desarrollos teóricos referentes a la periferialidad y trayectorias en comunidades de práctica.

La primera entendida como un término dinámico que sugiere apertura e involucramiento creciente (Lave y Wenger, 2003), en este caso, en el oficio de hacer investigación. La noción de trayectoria se asume como un “movimiento continuo que tiene un impulso propio además de un campo de influencias” (Wenger, 2001, p. 193).

En esta perspectiva se concibe a los formadores como sujetos que organizan su vida y trabajo según las condiciones en que realizan su hacer cotidiano y en la apropiación selectiva y diferenciada de saberes para decidir prácticas que abonan a sus trayectorias (Rockwell y Mercado, 1986).

Si bien estas trayectorias muestran un movimiento continuo, pero no lineal y por momentos se presentan como azarosas e inciertas (Lozano, 2016), es menester tener presente que guardan estrecha relación con la conformación sociohistórica de cada escuela normal y sus culturas escolares, la pluralidad de usos y multiplicidad de interpretaciones sobre lo que se nombra en términos de investigación educativa. En estas prácticas es posible identificar cómo cada actor, impone a su manera, su marca propia sobre lo que le fue dado hacer, comprender o vivir (Chartier, 2004).

En este tenor, la noción de periferialidad permite analizar e interpretar las formas de participación múltiples y variadas de los formadores de docentes en el campo de la investigación educativa. Del mismo modo, identificar rasgos que configuran sus trayectorias y redes de relaciones que los colocan en una posición de intercambio con comunidades de su interés para discutir y generar conocimiento sobre la educación y la formación de docentes.

## Metodología

Un estudio cualitativo como el que aquí se presenta, parte de tres componentes reconocidos en el ámbito de la investigación: recolectar datos, sistematizar la información y elaborar descripciones de corte interpretativo (Bertely, 2000; Rockwell, 2009), procesos que en su conjunto exigen rigor, sistematicidad, creatividad y



flexibilidad. Las investigaciones cualitativas se interesan por la vida de las personas, sus perspectivas subjetivas, sus historias, sus comportamientos, experiencias, interacciones y acciones; por sus sentidos e interpreta a todos estos aspectos de forma situada; es decir, en el contexto particular en que tienen lugar y en un contexto epistemológico determinado (Vasilachis, 2006).

Se contó para este estudio con la participación de veinte formadores de docentes de la ENMJN, Escuela Normal Pública de la CDMX. Los docentes participantes ejercen la docencia en estudios de licenciatura, maestría o doctorado, participan en cuerpos académicos, proyectos de investigación, generan textos académicos (memorias, revistas indexadas o arbitradas, capítulos de libro) y, emprenden acciones diversas para la formación de docentes como el diseño y desarrollo de talleres, organizan eventos académicos, elaboran y difunden propuestas didácticas, participan en diseños curriculares para educación básica o para la formación de docentes, entre otras actividades académicas. Es importante enfatizar que la condición laboral no fue un criterio para la selección de los participantes del estudio en tanto que se identificó que esta condición no determina su capacidad de agencia en el ámbito de la investigación educativa. El trabajo de campo se llevó a cabo de diciembre de 2018 a mayo de 2019.

En un primer momento, los datos se obtuvieron mediante el diseño de un cuestionario de preguntas abiertas dirigido a formadores, quienes dieron su consentimiento para participar en la indagación. El instrumento se estructuró en cuatro ejes temáticos:

- Investigaciones realizadas en estudios de posgrado.
- Participación en proyectos de investigación institucionales.
- Proyectos individuales o colectivos de investigación.
- Participación en actividades sobre formación para la investigación.

Se elaboraron dos matrices en Excel para el manejo de datos<sup>2</sup>, una sobre sus condiciones laborales<sup>3</sup>, y otra sobre su formación y producción académica<sup>4</sup>. La revisión de estas matrices permitió identificar recurrencias y especificidades en las trayectorias de los formadores.

<sup>2</sup>Las matrices parten de la asignación de un código a cada docente participante para conservar el anonimato comprometido con cada uno de ellos.

<sup>3</sup>En esta matriz se trabajó por cada docente: tipo de plaza, distribución de carga horaria en actividades académicas y adscripción o no al área de investigación.

<sup>4</sup>Aquí se muestra el tipo de investigación (individual o colectiva), líneas de investigación, investigaciones realizadas, pertenencia a redes institucionales o externas, actividades de asesoría y tutoría y otras actividades (dictaminaciones, ponente, actividades para la formación en investigación).



Derivado de este primer nivel de análisis, surgieron nuevas preguntas para conversar con los formadores con la finalidad de ampliar o precisar información. De igual forma se buscó mantener un equilibrio en la información con respecto a cada uno de los formadores participantes. Las conversaciones fueron audio grabadas y se elaboró la transcripción correspondiente. Por otra parte, la segunda matriz de datos permitió identificar producciones académicas de los formadores y realizar su búsqueda para ampliar el análisis del material empírico y documental.

Un segundo momento del trabajo consistió en identificar ejes temáticos y patrones emergentes, que a su vez permitieron establecer diálogos permanentes con los referentes teóricos (vigilancia epistemológica) y literatura sobre el tema (Bertely, 2000; Rockwell, 2009) con el propósito de generar un texto con alcance interpretativo. Los ejes se construyeron en función de tres elementos: grado de estudios, condición laboral y la temporalidad en su producción académica; de esta forma se distinguieron cinco tipos de trayectorias, las cuales se abordan en el apartado de resultados.

Las primeras interpretaciones analíticas se presentaron en el Seminario Itinerante de vinculación con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), *El desarrollo de la investigación educativa en las Escuelas Normales Públicas y el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México. Avances y dificultades* y en una ponencia en un congreso de investigación educativa (Montaño, 2019). Estos dos espacios aportaron reflexiones de orden teórico y metodológico, que permitieron reconocer a la investigación educativa en estas instituciones como una práctica social periférica y, en ocasiones intermitente, e identificar nacientes trayectorias de formadores en este campo. Los resultados no dan cuenta de la totalidad de los formadores en la escuela del estudio, por lo que no se pretende generalizar, se busca aportar una primera aproximación a sus trayectorias.

## Resultados

En la escuela normal del estudio, en el ciclo escolar 2017-2018 se mantuvo una matrícula de 806 alumnos, atendidos por “112 profesores (correspondiente al 100 % de la planta académica) de los cuales 88 tienen plazas de tiempo completo (40 horas), 14 de medio tiempo (20 horas) y 10 se encuentran contratados por 19 horas o menos” (Informe Comités Institucionales para la Evaluación de la Educación Superior [CIEES], 2018, p. 113). Del total de formadores 82 % impartió algún curso de la malla curricular Plan de estudios 2012 para la Educación Normal. El 18 % restante atendió en la totalidad de su tiempo actividades de la dirección y gestión institucional, el fortalecimiento de



actividades extracurriculares de las estudiantes o gozaron de año sabático, habilitación docente o comisiones en otra escuela de educación normal (CIEES, 2018).

Del total de profesores 45 % realizó estudios de posgrado. En el caso de programas de maestría, 35 % los realizaron en instituciones públicas y 65 % en instituciones particulares. Tendencia contraria en los estudios doctorales donde 80 % egresó de instituciones públicas y 20 % en instituciones particulares. Cinco de estos doctorados pertenecientes al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en instituciones reconocidas como el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma de Coahuila (UAdeC).

Entre 2015 al 2019 se observó mayor producción académica de docentes con doctorado; cuatro de ellos ostentan el Reconocimiento al Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) para el tipo superior, de éstos una formadora contó con beca PRODEP para estudios de posgrado de alta calidad en el rubro de cuota compensatoria. Al año 2019 dos formadores tenían el reconocimiento de candidatos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT. Se contaba con el registro de un cuerpo académico de reciente creación conformado por tres formadores, su línea de trabajo: *evaluación educativa*.

En referencia a las condiciones en que los formadores de tiempo completo ponen en juego sus artes de hacer en el ámbito de la investigación, declaran que esta actividad ocupa un segundo plano debido a la carga horaria semanal para el desarrollo de sus funciones (véase la tabla 1).

• **Tabla 1.** Distribución de la carga horaria por actividad académica

Actividad	Carga horaria semanal
Frente a grupo	30 %
Preparación de clase	15 %
Asesoría y tutoría	10 %
Trabajo colaborativo	15 %
Gestión	30 %

Nota. Elaboración propia con datos recuperados del Informe CIEES (2018)

En esta organización del trabajo académico, los formadores realizan tareas investigativas con o sin descarga horaria, adscritos o no al área de investigación, con o sin registro en esta área. A la fecha de realización del estudio, los trabajos registrados



en el área de investigación fueron mínimos, en contraste, con la producción académica declarada por los formadores. De acuerdo con estos resultados podemos decir que los formadores con tiempos y acercamientos diversos hacen de la investigación una tarea sustantiva que cobra lugar en contextos diferentes al institucional, demanda tiempos más allá del horario laboral y se realiza sin financiamiento. La falta de recursos económicos es un rasgo común en las escuelas normales de la Ciudad de México (Ávalos, 2019, 2022).

Por otra parte, la tabla 1, también muestra la fragmentación del trabajo en la distribución de la carga horaria de los formadores, si bien, se señala que 30 % se destina a actividades de gestión (12 horas), de acuerdo con las respuestas de los participantes, el máximo de horas que se pueden reportar para actividades de investigación es de ocho a la semana. La docencia es la función sustantiva prioritaria en esta escuela normal, a la cual se destina el mayor tiempo, esfuerzo y formación de los formadores.

Esta función sustantiva implica actividades frente a grupo, preparación de la clase, atención al alumnado mediante la tutoría académica y el asesoramiento para trabajos de titulación; a ello se suma el trabajo colaborativo en reuniones colegiadas por semestre para la toma de decisiones en el acompañamiento a las jornadas de práctica profesionales en escuelas de educación básica, el trabajo colegiado por curso y por trayectos formativos que integran la malla curricular del plan de estudios 2012 para la licenciatura en educación preescolar.

En relación con las preguntas que orientan el desarrollo de esta indagación, el análisis de las matrices de datos y de las primeras descripciones analíticas permitieron reconocer rasgos comunes en la conformación de trayectorias en investigación matizadas por las instituciones en donde los formadores realizaron sus estudios de posgrado, la adscripción institucional y sus condiciones laborales. Se confirma que los estudios de posgrado configuran ritmos, acciones, perspectivas, formas y vinculaciones para aprender “el oficio” de hacer investigación bajo los cánones de las instituciones donde se formaron. Las trayectorias identificadas son las siguientes.

1. Trayectorias con miras al Sistema Nacional de Investigadores.
2. Trayectorias de docentes con doctorado que «reinician» o buscan fortalecer sus tareas de investigación.
3. Docentes con maestría, tiempo completo y su hacer intermitente en la investigación.
4. Docentes con maestría, tiempo completo con énfasis en la intervención pedagógica.
5. Docentes con maestría, tiempo parcial y producción académica continua.



Los formadores participantes en el estudio señalaron que en el inicio de sus trayectorias el momento de mayor tensión e incertidumbre se presenta cuando al concluir sus estudios de posgrado con o sin grado adquirido se reincorporan a la escuela normal y buscan condiciones para la continuidad de sus actividades de investigación. En este momento, refirieron que se ponen en juego visiones, criterios y prioridades de cada gestión institucional para la organización académica y dentro de ésta, los sentidos y prioridades que cobra la investigación en la institución formadora de docentes.

Esta situación denota el lugar adyacente que ocupa la investigación en esta escuela normal y en otras instituciones hermanas, permeado por las políticas educativas nacionales y locales pues se identifica que “no se han formulado políticas que la hagan posible” (Ávalos, 2022, p. 248) ante la diversidad de contextos y la heterogeneidad de condiciones presentes en las escuelas normales del país. No obstante, al ser una de las funciones sustantivas de las IES, en cada entidad federativa se han realizado esfuerzos institucionales y de formadores de docentes pese a la precariedad de recursos.

Las trayectorias que se distinguen en formadores de docentes en la escuela de estudio son las siguientes:

### 1. Trayectorias con miras al Sistema Nacional de Investigadores

En estas trayectorias se ubican docentes que cursaron doctorados en instituciones públicas cuyos programas pertenecen al PNPC del CONACyT. Son formadores para quienes la investigación es parte de su hacer profesional. En estos doctorados, la posición de aprendiz coloca al doctorante en la posibilidad de incursionar e iniciarse en diversas actividades vinculadas al ser y estar en la investigación, tales como dictaminar ponencias, arbitrar textos académicos, colaborar en la organización de seminarios especializados, participar en redes de investigación nacionales e internacionales producto de proyectos de investigación colectivos, publicar artículos científicos, difundir conocimiento resultado de sus investigaciones y diseñar proyectos de investigación para la obtención de financiamientos nacionales e internacionales.

En estas trayectorias es una constante la producción de artículos científicos, capítulos de libro y libros; de manera poco recurrente las ponencias. Las implicaciones de estos formadores en la vida cotidiana de la escuela normal, se observa en la formación inicial y en programas de posgrado, diseño curricular y en la gestión institucional. El trabajo de investigación suele ser como investigador individual con vinculación a redes académicas en otras instituciones de educación superior.



Las líneas de investigación versan sobre matemática educativa, particularmente, estudios referidos a modelos de enseñanza para la adquisición del concepto de número y aproximaciones a la formación de profesores en preescolar. Se participa en dictaminación de ponencias para eventos internacionales como el North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PMENA, por sus siglas en inglés) y para la International Conference on Teaching Statistics (ICOTS por sus siglas en inglés), así como la dictaminación de artículos para revistas científicas. Participaciones como ponente o conferencista en eventos nacionales e internacionales. En esta línea participa un formador de docentes con Reconocimiento al Perfil Deseable del PRODEP y por el SNI.

La segunda línea de investigación se registra como estudios socioculturales sobre procesos formativos de las docentes de educación preescolar: apropiaciones, saberes y prácticas. La formadora de docentes participa como dictaminadora de artículos en revistas científicas. Dictaminación de ponencias para congresos internacionales, nacionales e institucionales. Miembro de los Comités de Pares para la evaluación de Redes de Cuerpos Académicos para el Programa de Fortalecimiento de la Investigación para el Desarrollo de la Educación y la Sociedad (PROFIDES). Miembro del COMIE. Participación en convocatorias para la obtención de financiamiento de proyectos de investigación. Publicaciones diversas: libro, capítulos de libros y artículos. Exbecaria para estudios de posgrado de excelencia (PRODEP). Formadora con Reconocimiento al Perfil Deseable del PRODEP y candidata al SNI. En ambas trayectorias se mantienen vínculos con los directores de tesis y colaboraciones en tareas y redes de investigación.

## 2. Trayectorias de docentes con doctorado que «reinician» o buscan fortalecer sus tareas en investigación

En este grupo de docentes se encuentran los formadores con tiempo completo, que culminaron el doctorado en instituciones de educación superior públicas, principalmente; en algunos está en proceso la obtención del grado. Su incorporación a la escuela normal implicó reiniciar la producción de escritos para publicación y el desarrollo de proyectos de investigación. Estos docentes manifiestan su interés por conformar grupos de investigación. En sus trayectorias están presentes vínculos con investigadores nacionales o internacionales. Algunos han publicado su investigación doctoral, así como capítulos en libros y artículos en revistas arbitradas o indexadas.

Entre las investigaciones destacan las siguientes:



- Desarrollo emocional y ambiente físico en preescolares, proyecto en el marco del *Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT)* en vinculación con la Facultad de Estudios Superiores de Zaragoza de la Universidad Autónoma de México (FESZ-UNAM).
- Competencias didácticas disciplinarias, metodología y modelo de evaluación de competencias didácticas.
- Procesos de apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación en docentes de educación superior en perspectiva tecno-sociocultural.
- Análisis de la gestión para la inclusión educativa en escuelas públicas de educación básica, estudios de caso en el Distrito Federal y Puebla.
- La gestión educativa de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños ante los procesos de evaluación en el plan de estudios 2012.
- Educación Artística: un estudio a partir de las representaciones sociales de las educadoras.
- Experiencia con las habilidades socioemocionales: cuerpo, mente y acción como medio para la prevención de la violencia.

Estos formadores no participan en el PRODEP y no han incurrido en convocatorias CONACyT.

### 3. Docentes con maestría, tiempo completo y su hacer intermitente en la investigación

La producción académica se centra en ponencias para su presentación en eventos internacionales, nacionales e institucionales donde dan cuenta de investigaciones que no necesariamente están registradas en el área de investigación y no todas se encuentran culminadas, sus ritmos son diversos y por momentos se pausan; no se observó un patrón continuo de producción, se trata de cierta intermitencia en su producción académica. Algunos manifiestan su interés por acceder a estudios de doctorado pertenecientes o no al PNPC de CONACyT; acceden a cursos o talleres para continuar su formación en investigación. Estos formadores no participan en el PRODEP.

### 4. Docentes con maestría, tiempo completo con énfasis en la intervención pedagógica

Estos formadores presentan participaciones intermitentes o continuas en la formación de adultos mediante diplomados en torno a la atención a la violencia en instituciones como la UNAM, el Instituto Nacional de las Mujeres de la Ciudad de México y algunas organizaciones no gubernamentales. Destaca también la participación de una formadora en diplomados sobre lenguaje



oral y el acercamiento al lenguaje escrito. Llama la atención, la producción de diez textos de actividades para niños preescolares en el campo de lenguaje y comunicación y el desarrollo de proyectos comunitarios con perspectiva crítica social en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES-22) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Las líneas de investigación que se avizoran son: estudios de género, violencia escolar y estudios sobre el lenguaje oral y el lenguaje escrito en educación preescolar. Estas formadoras no participan en el PRODEP.

### 5. Docentes con maestría, tiempo parcial y producción académica continua

La producción académica se caracteriza por ser constante en otras instituciones de educación superior donde también laboran, particularmente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Estas formadoras destacan por su participación en proyectos interinstitucionales, forman parte de grupos de investigación, en algunos casos con financiamiento en la UPN.

En estas trayectorias se distinguen líneas de investigación en torno a la educación ambiental para la sustentabilidad con producción académica amplia tanto individual como en colectivo, por ejemplo, publicación de artículos, libros y capítulos de libro. Elaboración y difusión de materiales didácticos; presentación de ponencias en congresos nacionales e internacionales y la formación de adultos mediante seminarios y talleres. Un elemento más que caracteriza a estas docentes son los vínculos que mantienen con quienes fueron sus directores de tesis, investigadores que las iniciaron en tareas diversas como la dictaminación de ponencias y en la elaboración, por ejemplo, del *estado de conocimiento*: La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 2002-2011.

Los proyectos de investigación en que han participado refieren a la caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la educación normal generaciones 2014-2018 y 2015-2019, proyecto que contó con la coordinación de un investigador de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Otros proyectos son:

- Habilidades digitales en entornos virtuales.
- Estudio de caso, docentes de la licenciatura en educación preescolar con apoyo de las tecnologías de la información y la comunicación (LEPTIC).
- La intervención en la educación ambiental.
- El fortalecimiento de la cultura escrita.
- La intervención docente en el nivel preescolar.



- Una propuesta didáctica con base en los aportes de la pedagogía de Antón Makarenko.

En los tres primeros proyectos el coordinador fue un investigador de la UPN, Unidad 095, y el último coordinado por una formadora de docentes en la misma unidad.

Suma a estas trayectorias, las participaciones de una formadora como jurado del concurso XII Cuadernos de Fomento a la Ciencia del CONACyT (2014). Elaboración de libros de texto y materiales didácticos, dictaminaciones de ponencias y tesis de maestría para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, dictaminación en procesos para la Certificación De Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS) por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). La basta producción de estos formadores que no cuentan con tiempo completo en la escuela normal, pero que ejercen la docencia en otras instituciones donde la investigación educativa ocupa un lugar importante, se brindan los recursos y el financiamiento para ello; lleva a pensar en la condición laboral de las formadoras de docentes en tanto que no cuentan con tiempo completo en la escuela normal; no obstante, su amplia producción académica. Además evidencia la relevancia en la asignación de presupuesto para el desarrollo y difusión de la investigación educativa.

Finalmente, se identificó un grupo de formadores de docentes *con maestría, algunos con tiempo completo y otros con tiempo parcial que se declaran sin experiencias en procesos de investigación*, situación que amerita un estudio a profundidad para conocer los factores que inciden en lo expresado por ellos, así como los sentidos y significados que le otorgan a la investigación educativa.

## Discusión

Es menester no soslayar que la materia de trabajo de los docentes normalistas es “enseñar a enseñar”. En este sentido, se planteó al inicio de este escrito que las escuelas normales son instituciones especializadas en formar para la enseñanza y en la formación pedagógica de los futuros maestros (Sandoval, 2006 y González-Vallejos, 2018); tarea a fortalecer mediante la vinculación con las escuelas de educación básica y los centros de investigación educativa.

La revisión de investigaciones que sin ser su objeto de estudio, recuperan análisis en relación a las reformas curriculares a la educación normal y el lugar que en éstas ocupa la investigación (Mercado, 1997; Czarny, 2003; Sandoval, 2009; Burgos y Pinto, 2009; Loredó, Alvarado y Secundino, 2010; López-Ruiz y Schmelkes, 2016; Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries, 2018,



Ávalos, 2019 y Montaña, 2019), enfatizan que la preocupación principal de los tomadores de decisiones en materia de políticas educativas se ha centrado en la capacitación y actualización del personal docentes en métodos pedagógicos, en el dominio de las disciplinas, en procesos de evaluación de los aprendizajes y en el uso de las nuevas tecnologías; la investigación se ubica en segundo plano. Los formadores que se interesan en desarrollarse en este campo, además de la docencia, lo aprenden y ejercitan como investigador en formación o novel en espacios externos a estas instituciones.

Entonces, podemos afirmar que formarse en y para la investigación requiere hacer investigación al lado de otros investigadores. Moverse en este campo significa ritmos diversos, compromisos en la concreción de productos académicos, producción y difusión de conocimiento. Hacer de la investigación un recurso para la mejora en los procesos de formación de docentes tanto inicial como en estudios de posgrado. Generar conocimiento y elaborar recomendaciones para el fortalecimiento de la investigación educativa, concretamente en las escuelas normales.

El presente estudio evidencia que los formadores de docentes emprenden caminos diversos en el campo de la investigación educativa de manera intencionada o azarosa, pero no lineal. Por lo tanto, *formarse* es “un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Gilles, 1990, p. 43). En términos de las trayectorias, Wenger (2001) plantea que surgen por elección o por necesidad, algunas nunca llevan a una participación plena en comunidades de prácticas socialmente reconocidas, como pueden ser las comunidades “expertas” de investigadores educativos. Estas trayectorias, quizá un tanto periféricas proporcionan acceso a esas comunidades y a la posibilidad de múltiples aprendizajes y diálogos para el proceso continuo de *formarse* ante nuevos escenarios, nuevas realidades, nuevas exigencias sociales y para generaciones que colocan a los formadores de docentes en procesos continuos para renegociar su propia identidad; es decir, configurarse como un profesor investigador.

En las trayectorias de los formadores de docentes se advierten procesos de formación y prácticas diversas en la investigación educativa. Iniciarse en estas prácticas académicas y sociales posibilita a los formadores ser tratados como miembros en potencia en el campo de la investigación educativa. El lugar que ocupen los formadores en estas comunidades es fundamental, así como su participación activa y la legitimidad o reconocimiento a su trabajo.

Periferia y legitimidad, advierte Wenger (2001) son logros que implican a la comunidad y a sus participantes, lo cual no “suponen un encuentro generacional sin conflictos, al contrario, esta



perspectiva integra el encuentro generacional en los procesos de negociación por medio de los cuales evolucionan las prácticas” (p. 132), en otras palabras, negocian significados al hacer cosas juntos y al aprender los unos de otros para hacer de las prácticas investigativas un proceso social y en continua construcción.

Los resultados del estudio también muestran que las trayectorias académicas de los formadores de docentes y la difusión de conocimiento contribuyen de manera relevante, al reciente proceso de *visibilización* de las escuelas normales en el ámbito de la investigación educativa. Este fenómeno en opinión de Rosa María Torres (2017) ha sido posible por la implementación de estrategias institucionales para la incorporación de las escuelas normales a la formación de investigadores, formación de grupos de investigación y la configuración de redes de investigación. En este proceso la doctora Torres refiere dos circuitos en que se mueven las líneas de generación de conocimiento, a los cuales, la autora le atribuye también la presencia de procesos de actualización de los formadores. El primero orientado a las necesidades locales de la educación normal y el segundo, centrado en las necesidades no locales; estos circuitos apuntan hacia la transición naciente de estas instituciones como generadoras de conocimiento y no solamente como consumidoras.

## Conclusiones

Este estudio da cuenta de caminos que formadores de docentes en la escuela normal del estudio emprenden para cultivar perspectivas más amplias de la profesión docente y su ejercicio continuo hacia la investigación educativa. Ejercicio no exento de dificultades, pero con la permanente convocatoria para hacer de la investigación educativa el espacio que posibilite, fomente y fortalezca el debate permanente como eje articulador del quehacer educativo en esta institución y la producción de conocimiento que incida en la comprensión de problemáticas que atañen a la educación básica, principalmente en este caso, en el nivel educativo de preescolar y la formación docente. La apuesta es el desarrollo de proyectos de investigación orientados a transformar realidades educativas. Perspectiva por supuesto de largo alcance que requiere de políticas públicas integrales para estimular “el desarrollo armónico de las tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura en las instituciones formadoras” (Ortega y Castañeda, 2016, p. 129), que además recupere el carácter local de cada escuela normal.

Con base en los resultados de esta indagación se advierte que las trayectorias de los formadores de docentes encuentran márgenes de acción o capacidad de agencia, donde la institución dentro de sus posibilidades abre espacios para que estas trayectorias sean posibles en el mar de exigencias locales y



estatales que escasamente son vistas y reconocidas en su justa dimensionalidad por las políticas educativas nacionales para las escuelas normales.

En términos de la diversidad de trayectorias que se configuran para el ejercicio de la investigación educativa, cabría preguntarse, ¿qué dispositivos institucionales podrían diseñarse y poner en marcha para fortalecer las trayectorias de estos formadores de docentes y de los que no reconocen a la investigación como una tarea sustantiva en su hacer cotidiano?, ¿cómo fortalecer procesos formativos en el estudiantado a partir de la diversidad de experiencias de los formadores que incursionan y se mantienen en el trabajo investigativo?, ¿qué impacto tienen estas trayectorias en investigación en la vida académica de la institución y en la formación inicial de docentes?, ¿qué impacto se tiene en comunidades externas a la escuela normal en el ámbito de la investigación? Este conjunto de preguntas orienta el desarrollo de estudios posteriores y a la construcción de líneas de investigación en las escuelas normales.

---

Se declara que la obra que se presenta es original, no está en proceso de evaluación en ninguna otra publicación, así también que no existe conflicto de intereses respecto a la presente publicación.

**Agradecimientos.** A los formadores de docentes que amablemente decidieron participar en este estudio.

---

## Referencias

- Allen, J., Park-Rogers, M. y Borowski, R. (2016). "I am Out of My Comfort Zone": Self-study of the Struggle of Adapting to the Professional Identity of a Teacher Educator. *Studying Teacher Education*. 320-332. DOI:10.1080/17425964.2016.1228048
- Arredondo, M. (2007). Formadores de formadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 473-486. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003302>
- Ávalos, A. (2019). "El financiamiento, la organización institucional y la gestión como condiciones para el desarrollo y difusión de la investigación educativa en las escuelas normales. (2019)", en Lozano, I. (Coord.). *Las escuelas normales de la CDMX y su situación en el campo de la investigación educativa. Alcances, posibilidades y desafíos*. Simposio llevado a cabo en XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3370.pdf>
- Ávalos, A. (2022). "La investigación educativa en las normales mexicanas: los cuerpos académicos como modelos de gobernanza", en Fernández, L., Gordillo, M., y Martín, M. (Coord.). *Gobernanza y política educativa: una mirada desde la educación en México*. (pp. 247-262). Universidad de Alcalá, OEI, Cátedra Iberoamericana de Educación y Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.



- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Novedades Educativas.
- Burgos, R. y Pinto, I. (2009). La investigación en el campo normalista. El caso de la escuela normal rural Mactumactzá. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2005. Memoria Electrónica. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/0945-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0945-F.pdf)
- Chartier, A. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997*. SEByNSEP.
- Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). (2018). Ficha Técnica Proyecto de Vinculación entre el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- Edel-Navarro, R., Ferrá-Torres, G., y De Vries, W. (2018). El PRODEP en las escuelas normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior* 47(187), 71-92. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v47n187/0185-2760-resu-47-187-71.pdf>
- Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. (2018). Informe CIEES-ENMJN.
- Gilles, F. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- González-Vallejos, M. (2018). El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 10(21), 35-54. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eflc>
- Lave, J. y Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI-UNAM), México.
- López-Ruiz, M. y Schmelkes, C. (2016). Formación para la investigación: vacíos en la producción del conocimiento. *Digital ciencia@uaqro*. [https://www.uaq.mx/investigacion/revista\\_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v9-n1/PSICO-2.pdf](https://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v9-n1/PSICO-2.pdf).
- Loredo, J., Alvarado, F. y Secundino, N. (2010). *Diagnóstico de la organización académica de las escuelas normales del Distrito Federal*. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Lorenzo, M. (2012). Los formadores de profesores: el desafío de enseñar enseñando en *Revista currículum y formación del profesorado*, 16 (2), 1-18. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev162COL3.pdf>
- Loughran, J., y Russell, T. (1997). *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. Palmer Press. <https://epdf.pub/teaching-about-teaching-purpose-passion-and-pedagogy-in-teacher-education.html>
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1(24). Doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22671>
- Lozano, I. (2019). *Las escuelas normales de la CDMX y su situación en el campo de la investigación educativa. Alcances, posibilidades y desafíos*. Simposio XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2019 (p.2). <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3370.pdf>
- Lozano, I. (2022). "Habitus investigativo y experiencias formativas de docentes investigadores en la Escuela Normal Superior de México (ENSM)", en Montaña, L. (Coord.). *Investigación e innovación educativa: perspectivas y prácticas docentes* (pp.145-158). AM editores.
- Mercado, R. (1997). *Formar para la docencia en la educación normal*. Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro. Secretaría de Educación Pública (SEP).
- Messina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 145- 207. <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie19a04.pdf>



- Moreno, G. (Coord.). (2003). *Formación para la investigación. Estado de conocimiento 1992-2002*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Moreno, M., Jiménez, J., y Ortiz, M. (2010). Prácticas y procesos de formación para la investigación educativa en programas doctorales. Un encuentro de culturas, *Diálogos sobre educación. Temas actuales en Investigación Educativa*, 1 (1), 1 – 16. <https://www.redalyc.org/pdf/5534/553457070006.pdf>
- Montaño, L. (2019). "Factores que inciden en la formación para la investigación en los formadores de las escuelas normales, procesos a fortalecer y otros por emprender", en Lozano, I. (Coord.). *Las escuelas normales de la CDMX y su situación en el campo de la investigación educativa. Alcances, posibilidades y desafíos. Simposio XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 2019 (pp.4-12) <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/3370.pdf>
- Murray, J., y Male, T., (2005). Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field. *Teaching and Teacher Education* 21, 125-142 [https://www.academia.edu/13067789/Becoming\\_a\\_teacher\\_educator\\_evidence\\_from\\_the\\_field](https://www.academia.edu/13067789/Becoming_a_teacher_educator_evidence_from_the_field)
- Ortega, S. y Castañeda, M. (2016). "El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia," en Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coord.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp.129- 136). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE).
- Reyes, T. (2022). "El desarrollo del PRODEP en el subsistema de educación normal de la Ciudad de México," en Fernández, L., Gordillo, M., y Martín, M. (Coord.). *Gobernanza y política educativa: una mirada desde la educación en México*. (pp. 231-245). Universidad de Alcalá, OEI, Cátedra Iberoamericana de Educación y Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado. R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Sandoval, E. (2006). "Introducción," en Fortalecer las escuelas normales. Caminos de una gestión en el Distrito Federal 2001-2006 (pp. 23-34). México: Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en colaboración con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE).
- Sandoval, E. (2009). "Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente," en Sandoval, E., Blum-Martínez, R. y Harol, I. (Coord.). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte* (pp. 85-100). Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Torres, R. (2007). Aportaciones de las escuelas normales a la investigación educativa. Conferencia dictada en el Primer Congreso Nacional de investigación sobre Educación Normal, Mérida, Yucatán. México. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23855/16828>
- Vasilachis, I. (2006). "La investigación cualitativa," en Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-64). Gedisa.
- Viñao, A. (2001). La cultura de las reformas escolares, *Perspectivas docentes*, Segunda época, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (26), 38-56. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23855/16828>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.



## Semblanza

---

**Leticia Montaña Sánchez.** Es doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN) y cuenta con un postdoctorado en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación (Programa OEI-España-México). Es profesora-investigadora de tiempo completo en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Sus líneas de investigación son: prácticas y saberes docentes, profesorado principiante, trayectorias docentes, relaciones escuela-familia, gestión y política educativa. Además, es autora del libro *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar. Un estudio etnográfico* (2018) y coordinadora del libro *Investigación e innovación educativa: perspectivas y prácticas docentes* (2022).

<https://ORCID.org/0000-0002-2550-5203>