

# La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales

## Research Formation in the Initial Instruction Process in Teacher Training Schools

---

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.255>

Emma García Pedroza\*

**Resumen:** El presente texto surge del análisis y las reflexiones en torno a las orientaciones y prácticas pedagógicas sobre la formación inicial docente. Se comienza con un breve recorrido por los planes de estudio 1985, 1999 y 2012, con el propósito de identificar las posibilidades y los obstáculos que se han enfrentado a partir de esas tres propuestas curriculares, para luego enmarcar las implicaciones que tienen las escuelas normales para formar a sus estudiantes para la investigación, las cuales aluden a diversas condiciones relacionadas con la organización institucional y el perfil docente, cuestiones que han obstaculizado el logro de esa tendencia en la formación de docentes y que sólo pueden superarse desde la intervención y la toma de decisiones por parte de las propias instituciones.

Finalmente, se pretende identificar en el Plan de Estudios 2012 de la Licenciatura en Educación Preescolar, la viabilidad de afianzar la formación para la investigación en el proceso de formación inicial docente, al reconocer que parte de esa viabilidad guarda estrecha relación con que los docentes normalistas identifiquen en esta propuesta curricular esa tendencia a la investigación y muestren disposición para adecuar sus prácticas en función de dicho enfoque. **Palabras clave:** formación inicial docente, formadores de docentes, formación para la investigación, propuestas curriculares, Plan de Estudios de la LEP 2012.

**Abstract:** This work is the result of analysis and reflection on the training and field experience related to initial pedagogical formation. It initiates with a brief review of the 1985, 1999 and 2012 curricula to identify possibilities and obstacles identified in these three curricular proposals in order to articulate the implications for teacher training schools in the research formation and the different obstacles related to the institutional organization and educational profile, which can only be overcome through the intervention and decision making of the institutions themselves.

Finally, an attempt is made to identify in the in the 2012 educational plan for the preschool education degree the viability of supporting research formation at the initial instruction process, by recognizing that a good part of the objective lies in the faculty's recognition of the tendency towards research and their disposition to adequate their practice to this objective. **Keywords:** initial teacher training, teacher's training for research, curricular proposals.

### Introducción

El presente artículo constituye el preámbulo de una investigación que se desarrolla en el Doctorado en Ciencias de la Educación, en él se recuperan algunos elementos que han dado contexto al tema de indagación, el cual surge del análisis y las reflexiones en torno a las orientaciones y prácticas pedagógicas presentes en los procesos de formación inicial docente a partir de la propuesta curricular diseñada para la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), implementada en las escuelas normales en el año 2012. La postura desde la que se hacen los planteamientos está anclada en la visión de formación para la investigación, reconocida como una posibilidad implícita en dicho

---

\* Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM); docente de la Escuela Normal de Ixtlahuaca, Ixtlahuaca Estado de México. Correo electrónico: emgape\_119@hotmail.com

plan de estudios, que ofrece a los estudiantes normalistas la oportunidad de desarrollar habilidades investigativas en el proceso de su formación.

Por principio, se persigue reconocer elementos de *la formación para la investigación en las propuestas curriculares 1984, 1999 y 2012 de las escuelas normales*, a fin de evidenciar cómo en cada momento la pretensión de promoverla se hace presente en los enfoques de estos planes de estudio; asimismo, se identifican algunos factores que probablemente han representado un obstáculo o limitante para consolidar esta tendencia de formación.

En un segundo momento, se habla de que *abrir la puerta a la formación para la investigación*, es posible de asumir desde el plan de estudios 2012 de la LEP, a pesar de que las condiciones en las escuelas normales no sean precisamente idóneas dadas las prácticas docentes prevalecientes, las políticas institucionales, la formación de los docentes y las acciones que se toman al interior de las instituciones para la implementación de un nuevo plan de estudios; lo cual no lo hace inviable, aunque si representa un reto supeditado, especialmente, al hecho de que los docentes normalistas muestren disponibilidad para adecuar sus prácticas en función de ésta.

## La formación para la investigación en las propuestas curriculares 1984, 1999 y 2012 de las escuelas normales

En el ámbito las instituciones formadoras de docentes, durante el proceso de la formación inicial de los estudiantes confluyen distintos factores que la complejizan, algunos de ellos son el perfil profesional de los formadores, la interpretación que se hace de las propuestas curriculares, las acciones que despliega la escuela para la implementación de dichas propuestas, la disposición de los estudiantes en su propio proceso de formación, entre otros; el caso es que de la articulación de tales factores resultan los modos en que se concretan las prácticas de formación de los docentes y se determina, de manera implícita, la formación que tendrán los estudiantes.

Las tendencias de formación, desde hace ya varias décadas, han filtrado en las propuestas curriculares de las instituciones de educación superior (IES) un enfoque investigativo como un eje medular; el caso de las escuelas normales, hoy también tipificadas como tales, ha sido un asunto aparte, primero porque su recategorización como IES tuvo lugar hace pocos años y, segundo, porque vienen de una larga tradición que parece no haber sido superada, especialmente en lo que a las prácticas docentes se refiere. Pese a ello, a partir de 1985 y hasta la fecha, los enfoques de los planes de estudio han pretendido aproximar al estudiantado a esta tendencia, al menos ello se hace presente en los discursos.

Con el *plan de estudios 1985* acontece por primera vez en la historia de las instituciones formadoras de docentes, el intento de responder al contexto histórico-social de ese momento mediante la instauración de la formación para la investigación en las escuelas normales. Araujo (2014), aludiendo al plan de estudios 1985, comenta que en el momento de su implementación había una fuerte presión para dar atención a las demandas y recomendaciones de diferentes organismos in-

ternacionales; ello implicaba, entre otras cosas, que desde la perspectiva oficial se demandaba la formación de profesores creativos, reflexivos, innovadores e investigadores, que a la vez tuvieran la capacidad de ofrecer alternativas de solución a los problemas del campo de trabajo (Araujo, 2014: 29).

Ese hecho conllevaba una ruptura con una parte sustancial en la tradición de las escuelas normales, pues antes de ese plan de estudios las prácticas de los docentes formadores se habían centrado en asegurar que los estudiantes se hicieran de todo tipo de herramientas didácticas para hacer un *buen trabajo* frente a los grupos de alumnos de educación básica; hasta entonces se había destinado gran parte del tiempo de las clases a elaborar materiales didácticos, promover el manejo de estrategias lúdicas y fortalecer, mediante los contenidos, la tan nombrada *vocación*.

Al implementarse en las instituciones el plan de estudios 1985, sustentado en un enfoque investigativo, se pretendía transformar las prácticas de los formadores a través de la puesta en marcha de estrategias que promovieran la formación de docentes reflexivos, críticos y creativos, las cuales incluían métodos de investigación como la etnografía y la investigación-acción; pero esas intenciones quedaron como un mero discurso sostenido únicamente en la idea de que elevar los estudios de normal a nivel de licenciatura produciría estas acciones de manera automática.

Así, los docentes se enfrentaron a un doble reto, por una parte brindar a los alumnos oportunidades para construir conocimiento en los términos antes mencionados, y por otra, al problema de poner en marcha en el trabajo de aula los nuevos programas sin haber tenido una preparación para hacerlo, a pesar de lo cual fueron ubicados en las nuevas asignaturas considerando más las responsabilidades de su situación laboral que el perfil académico requerido para la atención de tales programas (Araujo, 2014: 143).

Las anteriores fueron razones suficientes para que los profesores no hayan logrado responder con base en recursos metodológicos a la implementación de este plan de estudios, de tal suerte que terminaron ajustando las actividades sugeridas en los nuevos programas a las mismas visiones de lo que venían concibiendo antes sobre la formación inicial y, asimismo, mantuvieron el arraigo por sus antiguas prácticas de aula. Aunque esta propuesta curricular planteaba la necesidad de interpretar, comprender y reflexionar sobre la realidad educativa, los docentes no lo identificaron como necesidad y la desarrollaron desde el sentido común (Araujo, 2014: 147).

Lo planteado hasta aquí requiere ser repensado para trascender la idea de que los docentes son sólo instrumentadores o transmisores de las propuestas curriculares y cabe la exigencia de que asuman un papel activo sobre la propia formación, hecho que podría derivar en una concepción distinta de ésta porque al mirarse como promotores de cambio cobran nuevos sentidos los conceptos, representaciones, certezas y creencias que orientan la intervención docente; este cambio (micro) en las concepciones de los docentes frente a su labor profesional genera un cambio macro que coloca a la docencia como práctica social siendo entonces vista como escenario donde los sujetos son mediatizados por el conocimiento que socialmente se produce (Díaz, 2003: 3).

Llegada la *reforma curricular de 1999* el panorama no era muy distinto, había desconocimiento de la propuesta, la interpretación del enfoque de competencias que la sustentaba era múltiple, y de una u otra forma también se mostraba resistencia al cambio; Savín Castro expresaba entonces que no todas las reformas en la educación normal habían resultado trascendentes, pues algunas parecían sólo insertar nuevos conceptos pero mantener las mismas acciones en su funcionamiento y en su cultura, y explicaba que al final no lograr el cambio tendría repercusiones significativas en el sujeto que se estaba formando (Savín Castro, 2003: 8).

En este sentido, la reforma curricular de 1999 traía consigo sus propios conceptos y discursos, mismos que daban cuenta del contexto social, económico y político en el que se había gestado, pero quizá no era del todo comprensible para los docentes que la propuesta provenía de un modelo empresarial ajustado al campo de la educación, creado e impuesto por organismos económicos internacionales que justificaron la implementación de dicho modelo –de fondo y origen utilitario– a partir de la necesidad emergente de formar individuos que se insertaran de manera efectiva en la vida económica.

En cuanto a su estructura curricular, esta nueva propuesta establecía que durante los primeros seis semestres los estudiantes se acercaran de manera progresiva a las instituciones de educación básica y al hacerlo recurrieran al uso de diferentes herramientas de investigación para recuperar y analizar sus experiencias; es decir, en este plan de estudios, las posibilidades de repercutir en una formación para la investigación estaban estrechamente vinculadas con los acercamientos a la práctica escolar. Sin embargo, en términos reales eso difícilmente se llevaba a cabo, poca o nula importancia se daba a las acciones propuestas en los programas de estudio como la preparación de esos acercamientos al campo mediante instrumentos que les ayudarían a recuperar información relevante para la identificación de problemáticas y el análisis posterior de las mismas y, por el contrario, continuaban priorizándose acciones como la preparación de materiales didácticos, la elaboración de planeaciones que exacerbaban el cuidado de la presentación y la ortografía, en vez de la intención formativa que perseguiría el estudiante al poner en marcha tales actividades.

Lo antes dicho evidencia la falta de congruencia que había entre lo que ocurría en la operación de los programas de estudio en el espacio de las aulas y las finalidades formativas del plan de estudios, que proponían la realización de tareas propias de un docente investigador en el ejercicio de la profesión mediante planteamientos que reconocían la importancia de acudir a las instituciones de educación básica con claridad en los propósitos y procedimientos sobre lo que se observaría y llevaría a cabo, porque de esa claridad dependía el análisis de experiencias durante su estancia en las escuelas (SEP, 1999: 21).

La oportunidad que tenían los estudiantes para acercarse a la formación para la investigación ocurría a lo largo de todo el proceso de su formación, aunque al llegar al cuarto año y desarrollar las denominadas prácticas en condiciones reales de trabajo (dado que se realizaban en una misma institución durante un año y por tiempos más prolongados), también se enfrentaba la exigencia de

elaborar un *documento recepcional, en modalidad de ensayo* –con carácter analítico y explicativo para obtener el título profesional correspondiente–, en el que habrían de dar cuenta de un proceso formativo que llevaba implícita una propuesta de investigación-acción, aunque no se denominaba como tal.

En ese momento de su formación, al elaborar el mencionado ensayo, se esperaba que los estudiantes pusieran en acción y fortalecieran diferentes habilidades como la observación, la recopilación y organización de información, el análisis y la crítica de sus experiencias docentes, todas ellas fomentadas desde el inicio de su formación; se decía que al hacerlo se favorecía que hubiera un replanteamiento cíclico de las prácticas que les permitiría mejorar gradual y permanentemente su trabajo en el aula, y que al vincular acción y conocimiento se daba a los estudiantes la oportunidad de usar la investigación como herramienta para fortalecer su formación profesional (SEP, 2002: 12).

De haber impulsado sistemáticamente actividades como la observación dirigida a propósitos de conocimiento y análisis específicos, al igual que el uso de instrumentos para sistematizar dichas experiencias y acercamientos a los contextos de la educación básica, los alumnos hubieran podido acercarse a la formación para la investigación, pero estas acciones no eran identificadas como medulares en el proceso de la formación, por el contrario, eran minimizadas en su intención formativa. A decir de Araujo, las prácticas institucionales de las escuelas normales están mediadas por las prácticas de enseñanza que habían sido exitosas, por los usos y costumbres administrativas, y por el ideario e imaginario normalista (Araujo, 2014: 109); ello explica que las acciones que acercaban a la nueva visión del futuro docente de educación básica dejaran de llevarse a cabo o se desfiguraran, de tal forma que gran parte de los estudiantes llegaban al cuarto año sin saber observar, recopilar y sistematizar la información y sin saber usar instrumentos para tal recuperación; por supuesto, al no contar con estos elementos, el análisis y la reflexión de la práctica no cobraban mucho sentido.

En la puesta en marcha del plan de estudios 1999, el logro de los propósitos anclados al desarrollo de habilidades investigativas requería de los docentes formadores un tipo de práctica que promoviera la interacción positiva entre iguales, un ambiente de aprendizaje estimulante para el establecimiento del diálogo, la apertura a la expresión de ideas, además de curiosidad, creatividad, rigor intelectual y participación informada, sin dejar de lado el ejercicio de actividades de descripción, narración, explicación y argumentación, la lectura comprensiva y analítica, la redacción y la discusión (SEP, 1999: 23); la expectativa era que estos ejercicios intelectuales potenciaran las habilidades de un docente investigador de su propia práctica.

En resumen, esta propuesta curricular requería formadores que enfrentaran la responsabilidad de formar para la investigación a futuros docentes, algo no logrado en gran medida porque los docentes no contaban con los referentes para llevar a cabo tal transformación, pues cabe recordar que uno de los rasgos más endebles de la profesión docente ha sido la falta de experiencia en la práctica de procesos de investigación; este hecho permite comprender que si los propios docentes carecían de esos elementos, en consecuencia, no se esperaba que pudieran formar a partir de los mismos.

Díaz-Barriga diría que una formación en investigación significa que se aprende a investigar investigando, se aprende como un oficio en el cual el aprendiz se encuentra al lado de académicos investigadores que apoyan y orientan algunas fases de su trabajo (Díaz-Barriga y Luna, 2014: 43). Evidentemente, éstas no eran las condiciones en las que se formaban los estudiantes bajo este plan de estudios.

En lo que respecta al Plan de estudios de la LEP 2012, las posibilidades de formar para la investigación se alojan principalmente en el trayecto formativo de práctica profesional, toda vez que se establece a las prácticas profesionales como “espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia” (SEP, 2012: 17); dicho trayecto formativo, a partir de los contenidos que lo integran y de las orientaciones para su tratamiento en el aula, ofrece a los estudiantes oportunidades que contribuyen gradualmente al desarrollo de diversas habilidades de investigación necesarias para generar propuestas de trabajo, organizarlas, operarlas, sistematizarlas y gestionar la mejora permanente del trabajo docente, desembocando en dos cuestiones sustanciales para los estudiantes: reflexionar su práctica y asumirse como interventores de la misma.

Esa misma idea es apoyada por autores como Willison (2009) que conciben a la investigación como actividad implícita en la propia formación, argumenta el desarrollo de las habilidades de investigación como parte del propio currículo y la comprende como una forma para dotar a los estudiantes de los beneficios de participar en una experiencia de investigación significativa para su aprendizaje, sin hacer de ello una tarea adicional.

Durante el tiempo que lleva operándose este plan de estudios se han identificado hechos que parecen alejar a los estudiantes del tipo de formación que se ha planteado en el modelo, algunos de ellos muestran arraigos al plan de estudios anterior; por ejemplo, marcadas tendencias a homogeneizar las formas en que los alumnos se preparan para llevar a cabo las actividades de práctica, una ausencia casi total de orientaciones para recabar información en las visitas a las instituciones de educación básica y falta de claridad en la recuperación de las experiencias de práctica profesional que luego son llevadas al análisis. Se ha observado que al no tener claros los enfoques del plan y programas de estudio, lo que se propicia son sólo débiles o simulados ejercicios de recogida de datos que poco o nada les ayudan en ejercicios de reflexión y análisis posteriores a las actividades de práctica profesional.

En el documento *El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo* (SEP-DGESPE, 2014) se reconoce que los acercamientos a las instituciones de educación básica permitirán a los estudiantes establecer una relación de ida y vuelta entre la teoría y la realidad y se espera el desarrollo progresivo de sus capacidades para observar y analizar con rigurosidad las dimensiones que se articulan en la educación; así también se espera que gradualmente el estudiantado maneje herramientas teórico-metodológicas y estrategias como la documentación narrativa de la práctica mediante la utilización de recursos de la investigación educativa para comprender la manera en que se materializa el currículum, pues de que se logre todo ello depende la forma en que, alcanzado

el séptimo semestre, desarrollen proyectos socioeducativos y diseñen estrategias de intervención fundamentados en elementos conceptuales y metodológicos, para mejorar su práctica docente.

A manera de cierre de este apartado, cabría reflexionar sobre que una reforma curricular implica, para las instituciones educativas y los sujetos que en ella convergen, desarraigarse de las representaciones sociales que se han construido colectivamente y han generado la habituación de ciertas prácticas, tanto de parte de los formadores como de quienes son formados; no resulta fácil, pero es necesario abrirse a la posibilidad de aceptar, comprender y mirar las dinámicas de formación de una manera distinta.

### *Abrir la puerta a la formación para la investigación*

Hasta aquí se ha pretendido reflexionar sobre porqué formar a los estudiantes normalistas a partir de los enfoques de los planes de estudio y recuperar la línea de formación centrada en la investigación que permea dichas propuestas, es un asunto que no puede ya postergarse, pero, ¿qué implica implantar una formación para la investigación en las instituciones formadoras de docentes?

La metáfora *abrir la puerta* pretende reflejar la relevancia que adquiere para las escuelas normales la aceptación de la tendencia de formación para la investigación que ha permeado en otras instituciones de educación superior en el escenario actual.

Pareciera que hasta ahora las fuerzas internas de las estas instituciones no han mostrado mucha apertura para aceptar este enfoque; sin embargo, es precisa su aceptación e impulso porque eso dotará a los estudiantes de elementos para que al egresar puedan enfrentar con mayores elementos su inserción a un campo laboral caracterizado por la constante transformación, que les exigirá formarse y mejorar su práctica docente de modo permanente. ¿Cómo hacerlo si no se es capaz de cuestionar la propia práctica, de indagarla y generar propuestas de cambio? Quizá cabría insistir en que las prácticas profesionales llevadas a cabo por los estudiantes en el proceso de su formación inicial son justamente ese espacio de formación, y campo fértil para que logren establecer una relación distinta con la realidad escolar y la teoría, por tanto esto mismo acerca a los estudiantes a generar y aplicar nuevo conocimiento.

¿Cómo lograr la trascendencia de una formación docente permeada por la investigación? Probablemente el punto de partida consista en lograr que los formadores de docentes, a partir de la *lectura* del plan de estudios, dirijan su acción pedagógica dando mayor intención al vínculo entre las finalidades de la formación docente y las habilidades investigativas, mismas que para efectos de la investigación que está desarrollándose, serán estudiadas desde la perspectiva de Guadalupe Moreno Bayardo. Esta propuesta permite su identificación en los diferentes momentos de la formación desde el perfil de habilidades que plantea la autora, donde integra: habilidades instrumentales definidas como acciones u operaciones consecuencia de procesos cognitivos puestos en funciones para dar respuesta a determinados objetivos; habilidades de pensamiento que demandan accionar operaciones cognitivas básicas y la internalización de modos de pensar que den cuenta de un grado

de madurez intelectual para realizar tareas complejas como la investigación; y habilidades de construcción conceptual, de construcción metodológica y de construcción social del conocimiento que incorporan a las grandes operaciones propias del proceso de investigación, así como los productos que necesitan generarse a lo largo de éste (Moreno, 2005: 11-12).

Las habilidades mencionadas son viables de estudiar en las prácticas profesionales, pues permiten a los estudiantes adquirir paulatinamente herramientas teórico-metodológicas para analizar la práctica educativa en interrelación con el contexto que la circunda e influye, y para reflexionar sobre la manera en que la acción pedagógica trasciende también el espacio físico del aula y la escuela. Tal acercamiento se va afianzando mediante la observación, el análisis de la práctica, la documentación narrativa de hechos, la recuperación de las voces de los sujetos que interactúan en la institución y la comunidad, entre otros recursos.

A partir de acciones como las mencionadas parece posible lograr que los estudiantes normalistas comiencen a mirar la práctica como un objeto de estudio, que cuestionen lo que conocen de ella y experimentan a partir de ella; por supuesto, para abordar tal objeto, tratarlo y estudiarlo requerirán echar mano de técnicas, métodos y procedimientos propios de la investigación educativa.

Es comprensible que abrirse a la posibilidad de una formación inicial investigativa no puede darse de un día a otro, pero la recuperación de las líneas del plan de estudios 2012 vinculadas a la acción investigativa fortalecerían paulatinamente el vínculo teoría-práctica, al lograr que los estudiantes puedan apropiarse del conocimiento científico pedagógico, así como desarrollar habilidades científico investigativas y valores ético profesionales inherentes al proceder investigativo en educación, que le posibilitan la interpretación, fundamentación, proyección y transformación creadora de la realidad educativa (María de Jesús y Chirino Ramos, 2012: 2).

Transitar hacia esta perspectiva de formación inicial docente requiere dejar de mirar a quien se forma como receptor o actor pasivo y contrario a ello, promover su participación activa porque la propuesta así lo permite y requiere; según Kemis, estimular a los estudiantes a superar lo solicitado por los docentes e incluso a trascender lo establecido en el currículum y acercarse a un proceso de investigación creativa y crítica, los invita a pensar por sí mismos y no a repetir los pensamientos de sus profesores (Kemis, 1993: 33).

Hemos aludido a los factores que tienen que ver con la apertura a la formación para la investigación que muestran los actores principales del proceso educativo: estudiantes y docentes formadores; sin embargo, se ha reconocido antes que en este hecho convergen también otros factores provenientes de la forma en la que se implementan las propuestas curriculares al interior de las instituciones, pues no siempre las políticas internas vigilan y promueven la congruencia entre las acciones pedagógicas de los maestros y los enfoques de los planes de estudios propuestos.

En este aspecto algunas instituciones se comprometen con lo que requiere la implementación de un nuevo plan de estudios, preparando a los docentes y analizando las implicaciones de cada etapa para su puesta en marcha; pero otras dejan a los profesores la responsabilidad de transitar

solos el proceso, hacerlo a voluntad y con sus propios recursos (profesionalmente hablando) y no se involucran en la resolución de problemáticas y atención a las necesidades que van surgiendo.

Esta variación de respuestas probablemente tenga que ver con lo que Díaz Barriga identifica como la multiplicidad de intereses y sentidos que la institución otorga a planes y programas de estudio, y argumenta al respecto que mientras para unas instituciones éstos son la norma a cumplir, para otras sólo constituyen una orientación (Díaz Barriga, 2005: 33).

Lo antes dicho lleva a cuestionar el papel de esos planes y programas impuestos desde una visión administrativa, pues merma significativamente el sentido que les otorgan los estudiantes y los maestros, e impacta en la forma en que se concretan las finalidades de la formación en estudiantes que pueden, a voluntad, evadir las múltiples oportunidades de investigación que bien podrían fortalecer su formación, porque como comentan Machado y Montes de Oca (2009: 4): no hay verdadera educación superior sin actividad de investigación explícita e implícita, ella forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje y tiene un gran valor en la formación profesional.

Un factor más, no disociado del anterior, tiene que ver con la formación profesional de los docentes de las escuelas normales, la cual juega un papel preponderante en la formación inicial en los términos antes señalados, pero como vimos en la primera parte de este texto, transitar de un modelo curricular a otro no suele darse fácilmente; Imbernón encuentra como razones que dificultan el cambio a las rutinas asentadas, la falta de formación pedagógica de los docentes formadores, que además no les es exigida, o también la falta de una práctica referencial que permita un proceso de reflexión sobre la enseñanza; de ahí que él mismo considere que las instituciones deben *replantear* tanto los contenidos como la metodología con que son transmitidos, pues los modelos con los cuales los alumnos aprenden llegan a convertirse, aun de manera involuntaria, en modelos de su actuación (Imbernón, 2008: 51).

Guadalupe Moreno Bayardo, a lo largo de años de investigación, da cuenta de diferentes formas de concebir e incidir en la formación para la investigación, al plantear lo que podrían ser los elementos o condiciones necesarias para que, desde los planteamientos de este trabajo, los docentes normalistas puedan identificar esta tendencia (investigativa) en el plan y programas de estudio vigentes, y de esta forma comprendan que formar a los estudiantes requiere movilizar y adecuar las concepciones y esquemas de su propia práctica docente.

La misma autora coloca una idea fundamental en torno a la formación para la investigación, misma que está siendo recuperada teórica y empíricamente en el desarrollo de la investigación ahora en curso; esta autora reconoce a la formación para la investigación como:

un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de

la práctica denominada investigación, entendida ésta, en coincidencia con De Ipola y Castells (1975: 41), como todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales (Moreno Bayardo, 2003: 53).

Lo anterior tendría que ser razón suficiente para atender la necesidad de fomentar una formación para la investigación en los docentes de las escuelas normales y consecuentemente en el estudiantado, pues ello les posibilitaría afrontar los cambios que genera toda reforma, partiendo de un cambio en las concepciones sobre la base epistémica, teórica y metodológica del modelo en cuestión, dado que, a decir de Moreno, las estrategias de formación para la investigación no son una elección solamente didácticas o curriculares, tienen detrás una visión filosófica, sociológica, epistemológica, metodológica, científica y de la naturaleza de la práctica misma de investigar (Moreno Bayardo, 2003: 31).

De este modo, la formación para la investigación debe entenderse como un proceso en desarrollo permanente, no acotado a un plan de estudios, sino abierto a cada oportunidad que la propia formación otorga a los estudiantes en su puesta en marcha y en las articulaciones que se van estableciendo con la realidad.

Con el cierre de este texto se enfatiza la idea de que el plan de estudios de la licenciatura en educación preescolar 2012, ofrece múltiples oportunidades para acercar a los estudiantes a una formación investigativa, porque así ha quedado plasmado en la propia propuesta al decir que la producción y uso del conocimiento son principios que conducen a la reflexión de la forma en que se interpreta, comprende y explica la realidad y que ello, a su vez, permite ver a la reforma curricular como proceso permanente de cambio que lleva a la comprensión de la educación como un fenómeno holístico necesario de ser reflexionado e investigado para dar solución a los problemas emergentes del mismo (SEP, 2012: 3).

## Referencias bibliográficas

- Araujo, A. (2014). *Orientaciones y prácticas en la formación de profesores*. México: ISCEEM.
- Díaz, E. (2003). *El sujeto y la verdad II. Paradigmas epistemológicos contemporáneos*. Rosario, Argentina: Laborde Editor.
- Díaz-Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico*. Barcelona-México: CESU-UNAM/Ediciones Pomares (*Educación superior en América Latina*).
- y B. A. Luna (2014). *Metodología de la investigación educativa. Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Imbernón, F. (2008). *La formación y el desarrollo del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Madrid: Graó (*Biblioteca de Aula*).

- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Machado, E. y N. Montes de Oca (2009). *El desarrollo de habilidades investigativas en la educación superior: un acercamiento para su desarrollo (2)*. Camagüey, Cuba: Centro de Estudios de Ciencias de la Educación/Universidad de Camagüey.
- María de Jesús, A. y M. V. Chirino Ramos (2012). El desarrollo de habilidades investigativas en las Universidades de Ciencias Pedagógicas de Cuba y Bié (Angola). *Revista Congreso Universidad, I*, 1-13. La Habana: Editorial Universitaria Félix Varela.
- Moreno Bayardo, M. G. (2003). Formación para la investigación. Estado de conocimiento 1992-2002. En: Ducoing, P. (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: COMIE-SEP-CESU.
- (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 52-58. México.
- Savín, C. (2003). Escuelas normales: propuestas para la reforma integral. Coordinación editorial. Serie Cuadernos de Discusión. Subsecretaría de Educación Básica y Normal-SEP
- SEP (1999). *Plan de Estudios 1999. Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Dirección General de Normatividad de la Secretaría de Educación Pública.
- (2002). *Orientaciones académicas para la elaboración del documento recepcional. Licenciatura en Educación Preescolar. 7° y 8° semestres*. México: Dirección General de Normatividad de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública.
- (2012). *ACUERDO número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México: *Diario Oficial de la Federación*, 16 de agosto de 2012.
- SEP/DEGESPE (2014). *Documento de trabajo. El trayecto de práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. México: SEP.
- Willison, J. (2009). Multiple Contexts, Multiple Outcomes, One Conceptual Framework for Research Skill Development in the Undergraduate Curriculum. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 29 (3), 10-14.

Recibido: 28/09/15

Dictaminado: 13/12/15

Corregido: 09/02/16

Aceptado: 15/02/16