Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2026,
Volumen 10, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3

PROPUESTAS E INTERVENCIONES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA NORMAL RURAL DE CHIHUAHUA

PROPOSALS AND INITIATIVES IN EDUCATIONAL RESEARCH AT THE CHIHUAHUA RURAL TEACHERS' COLLEGE

Vera Lucía Ríos Cepeda
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón Saucillo, México

Efrén Viramontes Anaya
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón Saucillo, México

Cintya Arely Hernández López
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón Saucillo, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3.24720

Propuestas e Intervenciones de Investigación Educativa en la Escuela Normal Rural de Chihuahua

Vera Lucía Ríos Cepeda[1]
vera.rios@enrrfm.edu.mx
https://orcid.org/0000-0002-3919-838X
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
Saucillo, Chihuahua
México

Efrén Viramontes Anaya
efren8000@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4378-3095
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
Saucillo, Chihuahua
México

Cintya Arely Hernández López
cintya_hdez @hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9251-0336
Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón
Saucillo, Chihuahua
México

RESUMEN

Este estudio se desarrolló en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua, con el propósito de analizar las estrategias que fortalecen la formación docente desde la investigación educativa en el curso de Metodología de la Investigación de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Bajo un enfoque crítico-dialéctico y mediante una metodología de investigación-acción, se emplearon entrevistas, diarios de campo y observación participante para comprender las experiencias de las estudiantes y de la docente asesora. Los hallazgos muestran siete categorías interrelacionadas: desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, mejora de la calidad académica, fomento del pensamiento autónomo, fortalecimiento de la capacidad investigativa, promoción de la práctica reflexiva, facilitación del aprendizaje profundo y preparación para la vida profesional. Estas categorías evidencian que la investigación se resignifica como praxis emancipadora que articula reflexión, acción y compromiso social. Se concluye que el curso debe transitar de un enfoque tecnocrático a uno crítico-transformador, incorporando proyectos de intervención escolar y comunitaria, narrativas reflexivas y evaluación formativa, con el fin de consolidar la identidad de las normalistas como docentes-investigadoras críticas y agentes de cambio social comprometidas con la justicia educativa.

Palabras clave: formación docente; investigación acción; práctica docente.

[1] Autor principal.
Correspondencia: vera.rios@enrrfm.edu.mx

Proposals and Initiatives in Educational Research at the Chihuahua Rural Teachers' College

ABSTRACT

his study was conducted at the Ricardo Flores Magón Rural Teachers' College in Saucillo, Chihuahua, with the aim of analyzing strategies that strengthen teacher education through educational research in the "Research Methodology" course offered in the sixth semester of the Bachelor's Degree in Primary Education. Using a critical-dialectical approach and an action-research methodology, the study employed interviews, field journals, and participant observation to understand the experiences of the students and the faculty advisor. The findings reveal seven interrelated categories: development of critical and reflective skills, improvement of academic quality, fostering of independent thinking, strengthening of research capacity, promotion of reflective practice, facilitation of deep learning, and preparation for professional life. These categories demonstrate that research is redefined as an emancipatory praxis that integrates reflection, action, and social commitment. It is concluded that the course must shift from a technocratic approach to a critical-transformative one, incorporating school and community intervention projects, reflective narratives, and formative assessment, in order to consolidate the teacher-trainees' identity as critical teacher-researchers and agents of social change committed to educational justice.

***Keywords*:** teacher education; action research; teaching practice

Artículo recibido 20 mayo 2026
Aceptado para publicación: 20 junio 2026

INTRODUCCIÓN

La formación docente en México enfrenta el desafío de trascender modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y en la reproducción de prácticas burocráticas que reducen la investigación educativa a un requisito técnico o administrativo (SEP, 2022), esta situación es especialmente significativa en las Escuelas Normales Rurales, cuyo origen y trayectoria histórica las vinculan con un fuerte compromiso social hacia sectores marginados (Maldonado, 2000); en particular, la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM), ubicada en Saucillo, Chihuahua, ha sido escenario de tensiones entre las demandas institucionales de actualización académica y la necesidad de formar mujeres críticas capaces de incidir en sus comunidades.

El estudio se desarrolló con estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENRRFM, así como con la docente responsable del curso, quienes constituyen la población participante del proceso de investigación acción. En los cursos de Metodología de la Investigación Educativa, especialmente en sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con el Plan de Estudio 2022, las estudiantes suelen enfrentar la dificultad de concebir la investigación más allá de la producción de trabajos escolares o de la aplicación mecánica de técnicas (Delgado, 2002), lo que limita su potencial como herramienta de comprensión crítica y de transformación de la realidad escolar, así, se corre el riesgo de que la investigación pierda su sentido formativo y emancipador, quedando relegada a un ejercicio meramente formal.

A pesar de la relevancia de la investigación educativa en la formación docente, las estudiantes presentan dificultades para comprenderla como un proceso crítico y situado, lo que limita su capacidad para analizar y transformar su práctica. Esta problemática se manifiesta particularmente en el curso de Metodología de la Investigación del sexto semestre, donde la investigación suele reducirse a tareas técnicas y descontextualizadas.

Este estudio parte del supuesto de que la investigación acción, articulada con un enfoque crítico dialéctico, favorece el desarrollo de habilidades reflexivas, la autonomía intelectual y la comprensión situada de la práctica docente.

Desde la perspectiva de Freire (1970), la educación solo puede ser transformadora si se asume como praxis, entendida como la unidad entre reflexión y acción orientada a la transformación del mundo.

Aplicado al contexto de la ENRRFM, este planteamiento exige repensar las estrategias de enseñanza de la investigación educativa, de manera que las estudiantes normalistas adquieran habilidades técnicas, pero, sobre todo, que se reconozcan como sujetos históricos capaces de producir conocimiento situado y de incidir en sus comunidades escolares.

En este marco, surge la necesidad de responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo fortalecer la formación docente desde la investigación educativa, específicamente en los cursos de Metodología de la Investigación en sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria con el Plan de Estudios 2022, en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua?

La pertinencia del estudio radica en la necesidad documentada de fortalecer la formación investigativa en las escuelas normales (Hernández et al., 2014; SEP, 2022), así como en la ausencia de investigaciones que analicen cómo los cursos de metodología pueden articularse con procesos de intervención escolar y comunitaria en contextos rurales. Este vacío justifica la importancia de examinar estrategias que permitan consolidar la identidad profesional de las normalistas como docentes investigadoras.

La formación docente en México se ha configurado históricamente como un campo en permanente transformación, sometido a reformas curriculares y políticas que buscan responder a las demandas sociales y educativas del país (Maldonado, 2000; González, et al., 2007), en este proceso, la investigación educativa ocupa un lugar cada vez más relevante, pues constituye una vía para articular la reflexión crítica, la producción de conocimiento y la transformación de las prácticas escolares (González, et al., 2007; SEP, 2022).

La investigación educativa, entendida como un proceso sistemático, crítico y empírico (Hernández et al., 2014), permite describir realidades escolares, además, desde enfoques críticos, posibilita su transformación (Kemmis y McTaggart, 1988). En el ámbito de las escuelas normales, este enfoque se vincula con la necesidad de formar docentes capaces de problematizar su práctica, generar conocimiento situado y comprometerse con la mejora educativa en comunidades reales (Freire, 1970; Cortés, 1998).

En este sentido, la investigación-acción se convierte en un referente metodológico y filosófico central. Kemmis y McTaggart (1988) destacan que este enfoque promueve ciclos de diagnóstico, acción, reflexión y evaluación que permiten a los sujetos reconocerse como productores de saber y agentes de

cambio. La práctica investigativa deja de ser un requisito académico aislado y se convierte en praxis emancipadora.

Por otra parte, el currículo, concebido como guía flexible y contextualizada (Sacristán, 1996), constituye un espacio para articular saberes teóricos, pedagógicos y sociales, en los cursos de Metodología de la Investigación, el currículo no puede limitarse a transmitir técnicas, sino que debe promover procesos de indagación crítica que reconozcan la historicidad del conocimiento, las voces marginadas y las desigualdades en el acceso al saber (Torres, 2005 y Díaz, 2015).

Los modelos pedagógicos orientan este proceso, particularmente aquellos de corte constructivista y crítico, desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje significativo implica que las nuevas experiencias se relacionen de manera sustantiva con la estructura cognitiva previa del estudiante; por su parte, la pedagogía crítica enfatiza la importancia de una docencia que fomente la reflexión, el diálogo y la acción transformadora (Canese, 2024).

La Escuela Normal Rural se configura como un espacio de prácticas dialógicas donde la investigación educativa articula teoría y experiencia, la implementación de estrategias de investigación-acción en los cursos de Metodología favorece el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, mejora la calidad académica, fomenta el pensamiento autónomo y fortalece la capacidad investigativa de las estudiantes normalistas.

Asimismo, la práctica reflexiva permite que las normalistas resignifiquen sus experiencias escolares, generando aprendizajes profundos con impacto social (Vygotsky, 1978, citado en Díaz, 2015), esta perspectiva reconoce que la investigación no es neutral, sino situada e históricamente condicionada, lo que demanda docentes con sensibilidad ética y compromiso social. Por ello se considera como un gran reto desarrollar en las estudiantes normalistas un sentido crítico en los procesos de investigación que desarrollan como estudiantes.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo crítico-dialéctico, adecuado para comprender y transformar las prácticas educativas desde la perspectiva de los sujetos involucrados. Este enfoque reconoce que la investigación no solo describe la realidad, sino que también puede modificarla mediante procesos reflexivos y colectivos (Freire, 1970).

Metodológicamente, se adoptó la investigación-acción propuesta por Kemmis y McTaggart (1988), la cual se estructura en ciclos sistemáticos de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión, permitiendo analizar la práctica docente mientras se interviene en ella.

La población estuvo conformada por 28 estudiantes del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón (ENRRFM), durante el periodo febrero–julio de 2025, así como por la docente responsable del curso de Metodología de la Investigación Educativa. La selección de participantes fue intencional, dado que este grupo cursa el espacio formativo donde se implementó el proyecto de intervención, siguiendo los criterios de muestreo propositivo descritos por Patton (2015).

Para la recolección de información se emplearon tres técnicas cualitativas. En primer lugar, se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas con una duración promedio de 35 minutos, diseñadas para explorar percepciones, dificultades y experiencias relacionadas con la investigación educativa. Su estructura siguió las recomendaciones de Kvale y Brinkmann (2015) para entrevistas profundas orientadas a la comprensión del significado que los sujetos atribuyen a sus prácticas. En segundo lugar, se llevaron a cabo 18 sesiones de observación participante, una por cada semana del curso, con el fin de documentar interacciones, dinámicas de clase y procesos de construcción metodológica. Esta técnica se fundamentó en los planteamientos de Spradley (1980), quien destaca la importancia de la inmersión del investigador en el contexto natural. Finalmente, se elaboraron 28 registros en diarios de campo, siguiendo el enfoque de Porlán y Martín (2000), para documentar incidentes críticos, reflexiones y elementos emergentes del proceso formativo.

El procedimiento metodológico se desarrolló en cuatro ciclos de investigación-acción. En la fase de diagnóstico se identificaron las dificultades de las estudiantes para comprender la investigación educativa como proceso crítico y situado. Posteriormente, en la fase de planificación se diseñó un proyecto de intervención basado en actividades secuenciadas del curso, orientadas a fortalecer habilidades investigativas. La fase de acción consistió en la implementación de estrategias metodológicas, análisis de paradigmas, construcción de preguntas de investigación, revisión de literatura y elaboración de productos parciales.

Finalmente, en la fase de observación y reflexión se analizaron los avances, se generó retroalimentación continua y se realizaron ajustes al proceso formativo, en coherencia con la lógica dialéctica del enfoque crítico.

El análisis de los datos se realizó mediante codificación abierta y axial, siguiendo los procedimientos descritos por Hernández, et al. (2014). Se construyeron matrices de categorías emergentes y se trianguló la información proveniente de entrevistas, diarios de campo y observaciones, con el fin de garantizar la credibilidad y confirmabilidad del estudio, conforme a los criterios de rigor cualitativo establecidos por Lincoln y Guba (1985). A partir de la elaboración de un proyecto de intervención se delimitaron las categorías para establecer estrategias que especifican objetivos particulares y actividades secuenciales que fortalezcan la visión del currículo para las prácticas docentes efectivas (tabla 1), por lo que se plantea el proyecto general a partir de un plan de trabajo desde el curso: Metodología de la investigación educativa

Tabla 1. Plan de aplicación

¿Qué se busca?	¿Para qué?	¿Cómo?	¿Por qué?
Generar una propuesta curricular para el trabajo metodológico a partir del codiseño de contenidos e instrumentos de investigación	Fortalecer los procesos de aprendizaje en los grupos de sexto semestre del Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Rural	Mediante la intervención participante de alumnas donde se generen acciones para el fortalecimiento de la investigación	Es necesario atender y apoyar la formación docente desde los cursos orientados a la investigación educativa para reforzar la Práctica Docente

En el diario de campo, trabajado a partir de la observación participante, se describen los acontecimientos, hechos o situaciones que ocurrieron durante las clases, que arrojaron elementos importantes al proceso de investigación, puesto que permitieron, realizar un análisis detallado de lo que sucedió en ese entorno (Porlán y Martín, 2000).

El curso de Metodología de la Investigación se estructuró a lo largo de dieciocho semanas en las que las actividades se orientan a la construcción progresiva de una ponencia académica (tabla 2). La secuencia de trabajo no es únicamente técnica, sino que abre espacios para la reflexión crítica, pues se asume que la investigación educativa debe formar en la conciencia histórica y social de los futuros docentes.

Tabla 2. Diseño del plan de aplicación

Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria, 2022, Para las Escuelas Normales	Semestre sexto, Licenciatura en Educación Primaria, de la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón. Febrero julio 2025
Curso: Metodología de la Investigación	18 actividades secuenciadas para semestre
Producto final: Ponencia para Congresos 2025-2026	Producto: Construcción de producto parcial, articulado con la ponencia
Perfil profesional:	Aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer la realidad sociocultural de los niños y los niños de primaria, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas.

En la primera fase (semanas 1 a 4), se privilegia el reconocimiento de la investigación como herramienta docente y social, así como la apropiación de recursos éticos y técnicos iniciales. En este sentido, la problematización del papel de la investigación en la docencia y la exploración de buscadores científicos (Redalyc, Scielo, Dialnet, Latindex, Scopus, Dora, Google Scholar, entre otros) permiten cuestionar la circulación desigual del conocimiento y reconocer la necesidad de recurrir a fuentes confiables para democratizar la información (Freire, 1970; Cortés, 1988). Asimismo, el aprendizaje de normas de citación y el análisis de dilemas éticos se asumen como prácticas de responsabilidad académica y política, en tanto que la autoría y el respeto a las fuentes son parte de la ética crítica de la investigación (Porlán y Martín, 2000).

La segunda fase (semanas 5 a 10) se centra en la construcción metodológica. En ella, se analizan paradigmas de investigación (positivista, interpretativo y crítico) y enfoques educativos (cualitativo y cuantitativo), subrayando la importancia de no reducir la investigación a técnicas neutrales, sino de vincularla con procesos de transformación social (Kemmis y McTaggart, 1988). Al trabajar los métodos (investigación-acción, estudio de caso, etnografía, fenomenología y teoría fundamentada), los estudiantes se enfrentan a la decisión ética y política de elegir estrategias que describan realidades escolares, y que permitan incidir en ellas; de esta forma, la redacción de preguntas y objetivos se transforma en un ejercicio de concientización sobre las problemáticas reales de la docencia, en lugar de un simple requisito académico (Hernández et al., 2014).

La tercera fase (semanas 11 a 15) se orienta a la fundamentación conceptual y contextual. Se enfatiza que la justificación, la delimitación del objeto de estudio y la revisión de antecedentes no deben entenderse como pasos formales, sino como procesos críticos que permitan identificar vacíos en la literatura, recuperar voces marginadas y situar los problemas en contextos sociales concretos (Cortés, 1988). Así, la construcción del fundamento teórico se convierte en un espacio de diálogo entre saberes académicos y saberes comunitarios, necesarios para la formación de docentes en escenarios rurales y urbanos.

En la cuarta fase (semanas 16 a 18), se busca que las y los estudiantes caractericen resultados y elaboren conclusiones a partir de un análisis crítico de los datos, integrando el aprendizaje teórico con la praxis escolar. El cierre del curso con la simulación de una ponencia para congresos en el ciclo: 2025, 2026, es, a la vez, un ejercicio de comunicación académica, y una oportunidad para formar docentes capaces de participar en la construcción colectiva del conocimiento, aportando a debates nacionales sobre educación y fortaleciendo su identidad como intelectuales críticos (Freire, 1970; Clandinin, Pushor y Orr, 2007).

En conjunto, las actividades del curso responden a una lógica de investigación-acción, pues cada etapa impulsa ciclos de reflexión, acción y reorientación, donde los estudiantes no son receptores pasivos de metodologías, sino sujetos activos que problematizan, construyen y transforman su propio proceso de formación. Como señala Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción es inseparable de la práctica reflexiva y de la búsqueda de justicia social, lo cual le otorga coherencia al curso como espacio de emancipación y no únicamente de reproducción académica.

En la construcción del producto final, se presenta una ponencia completa con: título, resumen, introducción, problema, justificación, objetivos, referente teórico, metodología, análisis preliminar y conclusiones, a su vez, presentación digital (diapositivas) con apoyo de póster o infografía según requisitos para congresos 2025-2026; y una simulación de congreso con exposición frente al grupo y docentes invitados para retroalimentación. Su evaluación, es: a) Formativa: revisión semanal de avances y retroalimentación. B) Sumativa: rúbrica basada en criterios como: pertinencia, redacción académica, estructura, y dominio del tema.

En cuanto a las consideraciones éticas, se obtuvo consentimiento informado de todas las participantes, se garantizó la confidencialidad mediante el uso de pseudónimos y se resguardó la información en archivos protegidos. El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de investigación educativa establecidos por la American Educational Research Association (AERA, 2014).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dentro de los resultados, se pueden encontrar las siete categorías que surgen de la reflexión del quehacer docente, con un enfoque crítico, es aquí, donde la que la investigación-acción, más que un método, es una forma de filosofía educativa que empodera a las normalistas para articular pensamiento crítico, acción transformadora y compromiso social, desde esta perspectiva, la formación docente deja de ser un proceso meramente académico y se convierte en un proyecto emancipador donde las estudiantes se reconocen como sujetos históricos capaces de transformar la educación y la sociedad:

- Desarrollo de habilidades críticas y reflexivas
- Mejora de la calidad académica
- Fomento del pensamiento autónomo
- Fortalecimiento de la capacidad de investigación
- Promoción de la práctica reflexiva en la docencia
- Facilitación del aprendizaje profundo
- Preparación para la vida profesional

En el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, la reflexión permite identificar fortalezas y debilidades académicas, cuestionando las estructuras de poder y los discursos dominantes en la producción de conocimiento, se busca que las estudiantes reconozcan cómo sus prácticas investigativas pueden transformar realidades escolares y sociales, en este sentido la investigación acción, como proceso reflexivo se convierte en praxis, (Kemmis y McTaggar, 1988) lo que implica diagnosticar, planear, actuar y evaluar colectivamente, resignificando la escritura académica como un acto emancipador que las posiciona como productoras de conocimiento crítico.

Las estudiantes mostraron avances significativos en su capacidad para analizar su práctica docente y cuestionar supuestos pedagógicos previamente naturalizados. Las entrevistas evidenciaron que la reflexión sistemática, promovida por el uso del diario de campo, permitió identificar tensiones, dilemas

y áreas de mejora en su formación. Este proceso coincide con lo planteado por Kemmis y McTaggart (1988), quienes señalan que la reflexión crítica es un componente esencial de la investigación acción.

Los registros de clase y los productos parciales mostraron una mejora progresiva en la redacción académica, el uso de fuentes confiables y la aplicación de normas de citación. Las estudiantes expresaron que el análisis de artículos científicos y la revisión continua de sus escritos contribuyeron a fortalecer su rigor académico. Este hallazgo es congruente con Porlán y Martín (2000), quienes destacan que la escritura reflexiva favorece la consolidación de competencias investigativas.

El fomento del pensamiento autónomo se representa en la dependencia, no de forma aislada, sino con conciencia crítica frente a condicionamientos estructurales, se trata de desarrollar un pensamiento capaz de cuestionar las prácticas hegemónicas de enseñanza e investigación, este evento, permite regular los estándares de autoevaluación, la cual se vincula con la toma de decisiones colectivas, en ciclos de acción-reflexión que fortalecen la agencia de las estudiantes en la mejora de sus comunidades escolares; desde el fortalecimiento de la capacidad de investigación se toma en cuenta que generar procesos de investigación, es un acto político, donde se problematizan los contextos escolares y se reconoce cómo influyen las condiciones sociales, económicas y culturales en las prácticas educativas, por lo que a su vez, se orienta a la acción transformadora, diseñando proyectos que vayan más allá de la simple descripción de la realidad, sino que incidan directamente en el fortalecimiento de la docencia y la vida escolar.

La participación activa en la planificación y toma de decisiones dentro del proyecto de intervención permitió que las estudiantes desarrollaran mayor autonomía intelectual.

En las entrevistas, varias participantes señalaron que por primera vez se sintieron “autoras” de su proceso investigativo, lo cual refleja la importancia de generar espacios de agencia en la formación docente (Kvale & Brinkmann, 2015).

La observación participante evidenció que las estudiantes comenzaron a integrar la reflexión en su práctica cotidiana, analizando situaciones escolares desde una perspectiva investigativa. Este proceso se alinea con la noción de práctica reflexiva como eje de la profesionalización docente (Schön, 1983).

Por otra parte, la promoción de la práctica reflexiva en la docencia implica analizar las contradicciones del sistema educativo y cuestionar el papel del docente como mero transmisor, esta práctica reflexiva

se concreta en círculos de retroalimentación entre normalistas, maestras titulares y comunidades escolares, construyendo colectivamente alternativas pedagógicas, hecho que evidencia el aprendizaje profundo que se da cuando las estudiantes comprenden que el conocimiento no es neutral, es situado e históricamente condicionado, estos ciclos de indagación permiten resignificar los saberes y vincularlos con problemáticas reales de la práctica docente, generando aprendizajes significativos con impacto social.

En lo que respecta a la facilitación del aprendizaje profundo, los datos muestran que las estudiantes lograron establecer conexiones significativas entre teoría y práctica, lo que favoreció un aprendizaje profundo y contextualizado.

La revisión de literatura, el análisis de casos y la elaboración de productos académicos permitieron comprender la investigación como un proceso situado, tal como lo plantea Freire (1970).

Por tanto, la preparación para la vida profesional se entiende como compromiso ético y social, no como adquisición de competencias técnicas. Las estudiantes se conciben como agentes de cambio, por lo que la formación se orienta a que, en su futuro laboral, implementen proyectos de investigación-acción para mejorar continuamente sus contextos educativos (tabla 3).

Tabla 3. Análisis de categorías detectadas

Resultado	Fundamento teórico	Análisis
Desarrollo de habilidades críticas y reflexivas impulsa ciclos de reflexión y acción emancipadora.	Kemmis y McTaggart (1988): la investigación-acción	La escritura académica se resignifica como acto emancipador; las estudiantes producen conocimiento crítico.
Mejora de los procesos académicos justicia social.	Freire (1970): la ética investigativa visibiliza voces marginadas y promueve	Los textos académicos democratizan el saber y promueven alternativas pedagógicas justas y equitativas.
Fomento del pensamiento autónomo la realidad y actuar en comunidad.	Cortés (1988): la autonomía crítica permite problematizar	La autonomía fortalece la agencia de las estudiantes para transformar sus comunidades escolares.
Fortalecimiento de la capacidad de investigación que devela y transforma contextos sociales.	Kemmis y McTaggart (1988): investigar es un acto político	Las normalistas se convierten en investigadoras críticas capaces de proponer soluciones innovadoras.

Elaboración propia (2025)

El análisis de los resultados evidencia que la formación investigativa de las estudiantes normalistas trasciende la dimensión técnica y se constituye como un proceso emancipador y transformador, ya que

cada uno de los ejes identificados, desde el desarrollo de habilidades críticas, la mejora de la calidad académica, el pensamiento autónomo, la capacidad de investigación, la práctica reflexiva, el aprendizaje profundo y la preparación profesional, se entrelazan en un horizonte común: la construcción de docentes-investigadoras conscientes de su papel social.

Puesto que reflexionar no se reduce a evaluar fortalezas y debilidades, sino a cuestionar estructuras de poder y discursos dominantes en educación, no basta con cumplir con normas formales; la calidad radica en producir textos que recuperen la diversidad y generen alternativas pedagógicas; la independencia requiere conciencia frente a los condicionamientos estructurales y práctica de autoevaluación colectiva, toda vez que los proyectos no se limitan a describir realidades, porque que buscan incidir en ellas desde una praxis transformadora. La interpretación de la red categorial (figura 1) evidencia que los resultados obtenidos en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón de Saucillo, Chihuahua no operan como dimensiones aisladas, se manifiestan como un entramado interdependiente que da sentido a la formación docente crítica, puesto que el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas se constituye en el punto de partida para el fortalecimiento del pensamiento autónomo, el cual impulsa la capacidad de investigación como práctica situada y transformadora.

Figura 1. Formación docente crítica en la ENRRFM a través de la investigación-acción



Esta capacidad se traduce en una práctica reflexiva en la docencia, que promueve un aprendizaje profundo con impacto social y educativo, (figura 1) lo que a su vez repercute en la mejora de la calidad académica y se concreta en la preparación profesional de las normalistas, ya que, desde la perspectiva de la pedagogía crítica (Freire, 1970) y la investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988), estos resultados muestran que la enseñanza de la investigación educativa en la ENRRFM trasciende el cumplimiento de un requisito curricular.

Se resignifica como praxis emancipadora, en la que la escritura académica, la reflexión colectiva y la construcción de proyectos de intervención se convierten en prácticas de resistencia frente a enfoques tecnocráticos y reproductores, por lo que se confirma que la investigación-acción en el curso de Metodología de la Investigación no solo favorece aprendizajes técnicos, sino que potencia la formación de docentes investigadoras críticas, capaces de cuestionar desigualdades estructurales, democratizar el conocimiento y proponer alternativas pedagógicas contextualizadas. las aplicaciones prácticas y la pertinencia del trabajo en relación a la línea de investigación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada en la Escuela Normal Rural Ricardo Flores Magón permite comprender que la investigación educativa, cuando se vive desde un enfoque crítico dialéctico, trasciende su carácter instrumental y se convierte en un proyecto político pedagógico orientado a la justicia social. Los hallazgos muestran que las estudiantes construyen aprendizajes más profundos cuando articulan teoría, práctica y reflexión situada, especialmente en contextos rurales donde las desigualdades estructurales demandan respuestas pedagógicas innovadoras y comprometidas. En este sentido, la ENRRFM reafirma su identidad histórica como espacio formador de agentes de cambio social, donde la investigación se resignifica como praxis emancipadora y no como un requisito técnico.

Las siete categorías emergentes (habilidades críticas y reflexivas, calidad académica, pensamiento autónomo, capacidad investigativa, práctica reflexiva, aprendizaje profundo y preparación profesional) evidencian que la investigación acción (Kemmis y McTaggart, 1988) constituye un dispositivo formativo que transforma la identidad docente. Esta transformación ocurre cuando las estudiantes participan en círculos de diálogo con maestras titulares, asesoras y comunidades, generando significados que vinculan la experiencia escolar con problemáticas reales.

Así, la formación profesional deja de centrarse en competencias técnicas y se orienta hacia la ética, la autonomía crítica y el compromiso social.

A partir de estos hallazgos, se identifican principios que orientan una formación docente crítica:

La escritura académica como acto emancipador, que posiciona a las normalistas como productoras de conocimiento transformador.

La investigación como bien común, que democratiza el saber y abre posibilidades para una escuela más justa.

La autonomía crítica como fundamento de la agencia docente, necesaria para transformar la escuela y el entorno.

La formación de investigadoras capaces de enfrentar desigualdades estructurales mediante propuestas pedagógicas situadas.

La configuración de comunidades de aprendizaje colaborativas, que reinventan la escuela desde dentro.

La investigación educativa como motor de aprendizajes duraderos con impacto social.

La construcción de identidades docentes comprometidas con la mejora educativa en contextos reales.

Estos principios dialogan críticamente con el programa oficial del curso Metodología de la Investigación Educativa (SEP, 2022). Mientras el currículo vigente enfatiza el dominio de enfoques, métodos y técnicas para elaborar un protocolo con rigor científico, la evidencia de este estudio muestra que dicho énfasis corre el riesgo de reducir la experiencia a un ejercicio formalista, desvinculado de las prácticas emancipadoras que emergen de la investigación acción. Las estudiantes y la asesora coinciden en que la investigación cobra sentido cuando se articula con la práctica docente y con los problemas reales de las comunidades escolares, lo que revela una tensión entre el enfoque tecnocrático del programa y las necesidades formativas de las normalistas rurales.

En este marco, se identifican adecuaciones curriculares necesarias para fortalecer la dimensión crítica y situada del curso. Una de ellas consiste en incorporar proyectos de intervención escolar y comunitaria como evidencias de aprendizaje, junto con los productos escritos tradicionales. Esta integración permitiría que las normalistas experimenten la investigación como una praxis transformadora vinculada a la realidad de las escuelas y comunidades rurales, y no como un requisito técnico descontextualizado.

Asimismo, se propone ampliar el uso del diario de campo y de las narrativas reflexivas como recursos centrales de evaluación formativa. Estos instrumentos, ya utilizados durante el estudio, favorecen la problematización de la experiencia, la construcción de conocimiento crítico y la toma de conciencia sobre los procesos pedagógicos, en consonancia con lo planteado por Porlán y Martín (2000).

Otra adecuación relevante consiste en generar espacios de diálogo intersubjetivo, mediante círculos de reflexión entre estudiantes, asesoras y maestras titulares de grupo. En estos espacios se pueden construir colectivamente alternativas pedagógicas frente a las tensiones de la práctica, fortaleciendo la dimensión colaborativa y ética de la formación docente y consolidando comunidades de aprendizaje comprometidas con la transformación escolar.

Además, se plantea redefinir la evidencia integradora, tradicionalmente centrada en el protocolo de investigación, para que incluya un componente explícito de impacto en la práctica profesional. Esto implica vincular el diseño metodológico con acciones concretas de mejora educativa en contextos rurales y marginados, de modo que la investigación se articule directamente con la realidad escolar y contribuya a la formación de docentes capaces de intervenir críticamente en su entorno.

La discusión también revela desafíos que deben considerarse: las tensiones institucionales para sostener prácticas críticas, la carga administrativa asociada a los productos escritos, la resistencia inicial de algunas estudiantes ante procesos reflexivos profundos y la necesidad de acompañamiento docente continuo para consolidar comunidades de aprendizaje. Reconocer estas tensiones evita idealizar la investigación acción y permite comprenderla como un proceso complejo, situado y en permanente construcción.

El fomento del pensamiento autónomo y la práctica reflexiva también se relacionan con los planteamientos de Schön (1983), quien sostiene que la profesionalización docente implica la capacidad de analizar la propia práctica y tomar decisiones fundamentadas. En este estudio, las estudiantes asumieron un rol activo en la planificación y desarrollo del proyecto, lo que fortaleció su agencia y su capacidad para tomar decisiones informadas sobre su proceso investigativo. Los registros de clase y los productos parciales mostraron una mejora progresiva en la redacción académica, el uso de fuentes confiables y la aplicación de normas de citación. Las estudiantes expresaron que el análisis de artículos científicos y la revisión continua de sus escritos contribuyeron a fortalecer su rigor académico.

Este hallazgo es congruente con Porlán y Martín (2000), quienes destacan que la escritura reflexiva favorece la consolidación de competencias investigativas.

La simulación de una ponencia académica y la elaboración de un producto final articulado fortalecieron la confianza de las estudiantes para participar en espacios académicos y divulgar resultados de investigación. Este proceso contribuyó a consolidar su identidad como futuras docentes investigadoras, coherente con los planteamientos de Kemmis y McTaggart (1988) sobre la formación de profesionales críticos capaces de transformar su contexto.

Por otra parte, la integración de teoría y práctica, evidenciada en el aprendizaje profundo de las estudiantes, coincide con lo señalado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes afirman que la investigación educativa debe permitir comprender fenómenos en su complejidad y contexto. Las estudiantes lograron establecer conexiones significativas entre los conceptos revisados en clase y las situaciones reales de su práctica docente, lo que favoreció una comprensión situada del proceso educativo.

El estudio muestra que el curso de metodología debe avanzar de un enfoque tecnocrático a uno crítico transformador, en el que la investigación no se limite a describir problemas educativos, sino que promueva intervenciones pedagógicas con impacto en la formación docente y en la vida comunitaria. Esta transición implica reconocer a las normales rurales como espacios de producción de conocimiento pedagógico con pertinencia social, capaces de formar docentes investigadoras comprometidas con la justicia educativa y con la transformación de las realidades escolares y comunitarias.

Los resultados muestran que la implementación de un proyecto de investigación acción en el curso de Metodología de la Investigación Educativa favoreció el desarrollo de competencias investigativas, reflexivas y profesionales en las estudiantes. Las siete categorías identificadas no operan de manera aislada, sino como un entramado interdependiente que articula pensamiento crítico, acción pedagógica y construcción de conocimiento situado. Este hallazgo confirma la pertinencia de integrar procesos de investigación acción en la formación inicial docente, especialmente en contextos rurales donde la investigación puede convertirse en una herramienta para comprender y transformar la realidad educativa. Con base en todo lo anterior, la investigación no se concibe como un requisito académico aislado, sino como una práctica política, ética y pedagógica que fortalece la identidad profesional, tal

como señalan Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción permite diagnosticar, actuar, reflexionar y transformar; bajo esta lógica, las estudiantes, además de aprender a investigar, también se reconocen como agentes capaces de intervenir críticamente en sus comunidades escolares.

Asimismo, se visibiliza que la escritura académica y la producción de conocimiento, lejos de ser ejercicios formales, se resignifican como actos de resistencia y democratización del saber, en los que se recuperan voces, se cuestionan desigualdades y se construyen alternativas pedagógicas situadas, asimismo, (Freire, 1970), la práctica reflexiva se convierte en praxis liberadora, esto al abrir espacios de diálogo y colaboración que resignifican tanto los aprendizajes como la docencia misma.

Finalmente, este proceso formativo permite proyectar un futuro esperanzador: las normalistas no solo se preparan con competencias técnicas, sino con la capacidad crítica y ética de transformar la realidad educativa, de innovar en sus prácticas y de incidir en la vida social, por lo que la investigación-acción, en este marco, deja de ser un método para convertirse en una filosofía de vida profesional, donde cada experiencia investigativa se asume como oportunidad de cambio y construcción colectiva de un proyecto educativo más justo, humano y solidario, por lo que se concluye que la adecuación al programa y a la catedra en sí, (tabla 5).

Tabla 5. Propuesta de atención en los procesos de investigación

Eje	Programa oficial (SEP, 2022)	Ajustes sugeridos desde la ENRRFM
Propósito	Aplicar herramientas teórico-metodológicas para plantear e implementar un proyecto de investigación educativa con rigor científico.	Reconocer la investigación como praxis emancipadora, vinculada con la práctica docente y las realidades escolares de las comunidades rurales (Freire, 1970).
Estrategias de aprendizaje	Seminario-taller con actividades teóricas y prácticas: debates, análisis de textos, elaboración de protocolos.	Incorporar diarios de campo, narrativas reflexivas y círculos de diálogo como estrategias para promover la problematización crítica y la reflexión colectiva (Porlán y Martín, 2000).
Evidencias de aprendizaje	Documento del planteamiento del problema, video explicativo, blog sobre la problemática y protocolo de investigación.	Sustituir o complementar las evidencias con proyectos de intervención escolar o comunitaria, mostrando impacto real en la práctica y vinculando teoría con acción.
Evaluación	Basada en rúbricas, listas de cotejo y escalas estimativas; privilegia productos escritos.	Incorporar evaluación formativa mediante autoevaluaciones, coevaluaciones y seguimiento reflexivo del proceso de investigación-acción (Kemmis y McTaggart, 1988).
Perfil docente en formación	Se espera que el estudiante pueda diseñar, fundamentar y presentar un protocolo de investigación con validez metodológica.	Formar docentes-investigadoras críticas, capaces de diagnosticar, intervenir y transformar la realidad educativa de manera situada, con conciencia ética y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AERA (2014). Memorandum Action Item. American Educational Research Association (AERA). https://www.aera.net/Portals/38/docs/About_AERA/RulesandPolicies/21_Singapore%20Statement%20on%20Research%20Integrity.pdf

Canese, V., y Mereles, J. (2024). Innovación y continuidad en la formación docente: Caminos hacia la excelencia. Aula Pyahu: *Revista de Formación Docente y Enseñanza*. *Volumen* 2. número 3. DOI: https://doi.org/10.47133/rdap2024-23ed1 https://revistascientificas.una.py/index.php/rap/article/view/4449/3566

Clandinin, D., Pushor, D. y Orr, A. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education, 58*(1), (pp. 21–35). https://doi.org/10.1177/0022487106296218

Cortés, F. (1988). Hugo Zemelman. Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad. México: El Colegio de México, 1988. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, *Volumen 6* (18), (pp. 658–666). https://doi.org/10.24201/es.1988v6n18.1059

Delgado de Colmenares, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Educere*. Volumen 5, número 16, enero-marzo, 2002, (pp. 405-412). Universidad de los Andes. ISSN: 1316-4910 http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601605

Díaz, Á. (2015). Didáctica y currículum. Nuevomar. Caps.: Introducción*, II y IV*. *Revista de la escuela de ciencias de la educación,* Volumen 11 (10). (pp. 149-166). ISSN: 1851-6297. Recuperado en: https://core.ac.uk/download/pdf/296430418.pdf

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

González, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D. y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente *Laurus*. 13 (23). (pp. 279-309) Universidad Pedagógica Experimental Libertador. ISSN: 1315-883X. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). The Action Research Planner. Deakin University Press.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing (3rd ed.). SAGE.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. SAGE.

Maldonado, C. (2000). Alberto Arnaut. La federalización educativa en México: historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994). México: El Colegio de México-CIDE, 1998. 323 p. *Foro Internacional*, *40*(1), 187–190. https://forointernacional.colmex.mx/index.php/fi/article/view/1546/1536 https://forointernacional.colmex.mx/index.php/fi/article/view/1546

Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods (4th ed.). SAGE.

Porlán, R., & Martín, J. (2000). El diario del profesor. Graó.

Sacristán, J. (2007). El curriculum: una reflexión sobre la práctica (9na.ed). Universidad de Valencia. Morata.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

SEP. (2022). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. SEP-DGESUM. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/3EmyP2Zz8h-ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Spradley, J. (1980). Participant Observation. Holt, Rinehart and Winston.

Torres, J. (2005). El curriculum oculto. Morata.