RIDE | Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo
ISSN 2007-7467

https://doi.org/10.23913/ride.v17i33.3055

Artículos científicos

Desarrollo de la competencia investigativa en las escuelas normales en México: revisión integrativa de literatura

Developing research skills in teacher training colleges in México: an integrative literature review

Desenvolvimento da competência em pesquisa em faculdades de formação de professores no México: uma revisão integrativa da literatura

Mireya Chapa Chapa
Escuela Normal Pablo Livas, México
mireya.chapa@normalpablolivas.edu.mx
https://orcid.org/0000-0001-7129-7102

Resumen

Esta revisión integrativa de literatura tiene como objetivo describir la manera en que se desarrolla la competencia investigativa durante la formación inicial docente en escuelas normales en México. A partir de la selección y análisis de artículos de investigación, se destaca que el desarrollo de esta competencia en las escuelas normales mexicanas ocurre a través de diversos enfoques pedagógicos, incluyendo la investigación-acción, el aprendizaje basado en proyectos y las relaciones de tutoría. Entre los factores facilitadores clave se encuentran el Programa de Desarrollo del Profesorado, la presencia de cuerpos académicos, profesores con títulos de posgrado y experiencia en investigación, así como estructuras institucionales colaborativas. Se identificaron también barreras sustanciales que limitan el desarrollo efectivo en las instituciones, entre ellas la falta de experiencia en investigación y capacitación del profesorado para funciones de tutoría, una introducción tardía de la formación sistemática en investigación y culturas institucionales que priorizan la enseñanza sobre la investigación.

La evidencia sobre el desarrollo de la competencia investigativa varía notablemente según el contexto institucional, lo que sugiere que las políticas educativas tienen un impacto diferencial según la capacidad institucional preexistente, y que las mejoras son más evidentes

CC BY

donde convergen la preparación del profesorado, las estructuras de colaboración y el apoyo a las políticas institucionales.

Palabras clave: Formación inicial docente, competencia investigativa, revisión integrativa de literatura, estratificación institucional.

Abstract

This integrative literature review aims to describe how research competence is developed during initial teacher training in teacher training colleges (escuelas normales) in Mexico. Based on analysis of research articles, it highlights that the development of research competence in Mexican teacher training colleges occurs through various pedagogical approaches, including action research, project-based learning, and mentoring relationships. Key facilitating factors include the Teacher Development Program, the presence of academic bodies, teachers with postgraduate degrees and research experience, and collaborative institutional structures. Substantial barriers limiting effective development in institutions were also identified, including a lack of research experience and teacher training for mentoring roles, a late introduction of systematic research training, and institutional cultures that prioritize teaching over research.

Evidence of development varies significantly across institutional contexts, suggesting that educational policies have a differential impact depending on preexisting institutional capacity, and that improvements are most evident where teacher educators' preparation, collaborative structures, and policy support converge.

Keywords: Initial teacher training, research competence, integrative literature review, institutional stratification.

Resumo

Esta revisão integrativa da literatura tem como objetivo descrever como a competência em pesquisa é desenvolvida durante a formação inicial de professores em faculdades de formação de professores no México. Com base na seleção e análise de artigos de pesquisa, destaca-se que o desenvolvimento dessa competência nas faculdades de formação de professores mexicanas ocorre por meio de diversas abordagens pedagógicas, incluindo pesquisa-ação, aprendizagem baseada em projetos e relações de mentoria. Os principais fatores facilitadores incluem o Programa de Desenvolvimento Docente, a presença de órgãos

CC BY

acadêmicos, professores com pós-graduação e experiência em pesquisa, e estruturas institucionais colaborativas. Barreiras substanciais que limitam o desenvolvimento efetivo nessas instituições também foram identificadas, incluindo a falta de experiência e formação em pesquisa para docentes em funções de mentoria, a introdução tardia de formação sistemática em pesquisa e culturas institucionais que priorizam o ensino em detrimento da pesquisa.

As evidências sobre o desenvolvimento da competência em pesquisa variam consideravelmente entre os contextos institucionais, sugerindo que as políticas educacionais têm um impacto diferenciado dependendo da capacidade institucional preexistente e que as melhorias são mais evidentes onde convergem a formação de professores, as estruturas colaborativas e o apoio às políticas institucionais.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, competência em pesquisa, revisão integrativa da literatura, estratificação institucional.

Fecha Recepción: Diciembre 2025 **Fecha Aceptación:** Julio 2026

Introducción

En México, la formación docente está a cargo del Estado, a quien corresponde la tarea de definir las líneas de formación en congruencia con la política educativa vigente (Monroy et al., 2024). Históricamente en la formación inicial de docentes se han incluido espacios curriculares para promover la observación y el análisis de la práctica docente desde la reforma curricular de la educación normal, de mediados de los ochenta con el otorgamiento del grado de licenciatura a los estudios realizados en estas instituciones y la renovación de los planes de estudio a finales de los noventa (Martínez, 2023). En la reforma curricular de 2012 estos espacios se establecen con la intención de reflexionar, investigar e innovar la práctica docente de manera formal, tendencia que se mantiene en las modificaciones a los planes de estudio 2018 y 2022 (Cervantes, 2019).

El concepto de competencia investigativa refiere al conjunto de habilidades genéricas y específicas que permiten a una persona llevar a cabo procesos de investigación de forma efectiva (Aguinaga y Asensio, 2024). Entre las habilidades genéricas destacan las metacognitivas, como la capacidad de autorreflexión y evaluación del propio proceso de aprendizaje durante una investigación; por ejemplo, identificar qué estrategias son más útiles para recolectar información y ajustar el enfoque si es necesario (González et al., 2024). Las habilidades específicas incluyen la comunicación oral y escrita, como la redacción clara y

estructurada de informes o artículos científicos que presentan los hallazgos de una investigación; el análisis, que se manifiesta al interpretar los datos recolectados y extraer conclusiones relevantes; la abstracción, que permite identificar patrones o principios generales a partir de casos particulares; y la síntesis, que se refleja en la integración de información diversa para construir un argumento coherente o proponer nuevas hipótesis (Vega y Vargas, 2024). Así, la competencia investigativa no solo implica dominar técnicas y métodos, sino también saber comunicar resultados, reflexionar sobre el proceso y aplicar el pensamiento comprensivo, crítico y creativo en cada etapa del trabajo investigativo, trabajar en equipo, establecer relaciones con otros, emplear la interdisciplinariedad y utilizar las tecnologías (Mendioroz et al., 2022).

A pesar de la incorporación progresiva de la investigación en los planes de estudio de las escuelas normales y de las políticas orientadas a fortalecer esta función académica, la evidencia disponible muestra resultados heterogéneos respecto al desarrollo de la competencia investigativa en los docentes en formación. Mientras algunos estudios documentan avances significativos en la producción de tesis, la práctica reflexiva y la participación en actividades de investigación, otros reportan limitaciones asociadas con la preparación del profesorado, la disponibilidad de recursos y las condiciones institucionales. Esta situación sugiere que el desarrollo de la competencia investigativa en las escuelas normales mexicanas no responde únicamente a disposiciones curriculares comunes, sino también a capacidades institucionales diferenciadas que generan trayectorias desiguales de formación investigativa. Comprender cómo se configura este proceso y cuáles son los factores que favorecen u obstaculizan su desarrollo constituye una tarea relevante para la mejora de la formación inicial docente.

Esta revisión integrativa de literatura tiene como objetivo describir la manera en la que se desarrolla la competencia investigativa durante la formación inicial docente en las escuelas normales en México. En primer lugar se presentan los antecedentes del concepto competencia investigativa, para posteriormente presentar los resultados de la revisión de 40 artículos de investigación, que se seleccionaron a partir de nueve criterios: (1) Población y entorno, (2) Enfoque en la competencia de investigación, (3) Evidencia empírica, (4) Formación inicial docente, (5) Contexto de escuelas normales mexicanas, (6) Enfoque en los docentes en formación, (7) Evaluación y seguimiento de la competencia de investigación, (8) Indicadores de desarrollo y (9) Evidencia de habilidades de investigación.

Los artículos revisados indican que la competencia investigativa se desarrolla en las

CC BY

escuelas normales mexicanas principalmente a través de la implementación de metodologías de investigación-acción, aprendizaje basado en proyectos y relaciones de tutoría de tesis concentradas en los últimos semestres de la licenciatura. La efectividad de este desarrollo varía sustancialmente dependiendo de los recursos institucionales, la experiencia de investigación de los docentes y la presencia de cuerpos académicos establecidos que puedan proporcionar tutoría sostenida y modelado de prácticas investigativas.

La competencia investigativa

Al indagar acerca de la competencia investigativa es posible localizar diferentes aportaciones y estudios principalmente en el contexto universitario, realizados del año 2000 a la fecha; pero una situación que se observa es que en algunos casos se utiliza la palabra competencia, en otros habilidad o incluso el término destrezas. Una competencia implica la puesta en práctica de una capacidad, atributo o destreza en un contexto determinado. Habilidad proviene del latín *habilis*, que significa capaz de sostener, transportar, o manipular con facilidad. Por su parte, la palabra destreza se relaciona con el significado de ser capaz, estar capacitado o ser diestro en algo. Si bien no se consideran sinónimos estrictos, en este trabajo se utiliza la palabra competencia, habilidad o destreza de acuerdo con la manera en la que se menciona en la fuente considerada.

Para definir la competencia investigativa es necesario referirse al proyecto Tuning y la experiencia de redefinición de la educación superior en Europa, realizada a inicios del siglo XXI. Este proyecto recupera las experiencias de los programas ERASMUS y SOCRATES implementados en los noventa y se enfoca en las estructuras y el contenido de los estudios universitarios, con el propósito de crear una educación integrada en el continente, equiparable en términos de compatibilidad, comparabilidad y competitividad (Universidad de Deusto, 2004).

En el marco del proyecto Tuning, se diseñó una metodología para comprender y hacer comparable el currículo de la educación superior que incluyó el concepto “resultados del aprendizaje y competencias, representando puntos de referencia que deben ser satisfechos” (Universidad de Deusto, 2004, p. 28). Se entiende por resultados de aprendizaje “el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso largo o corto de aprendizaje” (Universidad de Deusto, 2004, p. 28).

CC BY

Las competencias pueden clasificarse en dos tipos: genéricas y específicas. Las genéricas, como la capacidad de trabajar en equipo o la comunicación efectiva, son independientes del área de estudio y pueden aplicarse en cualquier disciplina. Por otro lado, las competencias específicas están directamente relacionadas con cada área temática; por ejemplo, en la docencia, una competencia específica es el diseño de planeaciones didácticas. Las competencias se desarrollan a largo plazo, por lo que no necesariamente están vinculadas con una sola unidad; lo importante es identificar en qué unidades se enseñan para favorecer una evaluación efectiva y de calidad. Una aportación importante de los resultados de aprendizaje y las competencias es que aportan flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo, lo que permite a los estudiantes adaptar su trayectoria académica según sus intereses y necesidades, y a los docentes innovar en las metodologías de enseñanza. Además, estas características facilitan la formulación de indicadores internacionales que contribuyen a la comparabilidad y mejora continua de los programas educativos (Universidad de Deusto, 2004).

Para la definición de las competencias genéricas se realizaron diferentes estudios que consideraron la opinión de empleadores, egresados y académicos, de manera que después de un proceso de recopilación y análisis de datos se integró un listado de 85 competencias, que se integraron en tres grupos: instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Posteriormente se generó un instrumento con competencias genéricas, clasificadas en instrumentales, interpersonales y sistémicas que fueron revisadas por académicos, empleadores y graduados de 101 universidades para seleccionar las más importantes. Se seleccionaron treinta competencias genéricas como las más relevantes, ocupando las habilidades de investigación el lugar 20 (Universidad de Deusto, 2004).

De manera más cercana, tanto temporal como geográficamente, el proyecto Tuning América Latina surge en el marco de una “intensa reflexión sobre educación superior” (Universidad de Deusto, 2007, p.11). Participaron 190 universidades ubicadas en diecinueve países de América Latina: Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Para la definición de competencias genéricas, se consideró la lista de treinta competencias de Tuning Europa y se recopilaron las propuestas de académicos, egresados y empleadores de los países participantes, con lo que se integró un cuestionario con 85 competencias genéricas, que fueron puestas a consulta.

CC BY

El listado de competencias genéricas para América Latina considera 22 que convergen con la propuesta europea, agrega tres nuevas: responsabilidad social y compromiso ciudadano, compromiso con la preservación del medio ambiente y compromiso con su medio social y cultural; y omite tres: conocimiento de culturas y costumbres de otros países, iniciativa y espíritu emprendedor y motivación de logro (Universidad de Deusto, 2007). Cabe destacar que en ambos listados se incluyen las habilidades/capacidad de investigación, y que en el América Latina es ubicada entre las más relevantes (lugar 9).

Las habilidades investigativas son un "conjunto de habilidades de diversa naturaleza que empiezan a desarrollarse antes de que el individuo tenga acceso a procesos sistemáticos de formación para la investigación" (Moreno, 2005, p. 529). Si bien estas habilidades se relacionan con otras tareas, su presencia es un indicador de que quien las ostenta podrá realizar investigación de buena calidad. En México, como parte de su línea de investigación María Guadalupe Moreno Bayardo presentó en 2005 un perfil de habilidades investigativas, producto de una extensa revisión de literatura y una serie de entrevistas a formadores de investigadores. Este perfil se integra de siete núcleos de habilidades (ver Tabla 1).

Tabla 1. Perfil de habilidades investigativas (Moreno, 2005)

Características	Núcleo
Son importantes para el desarrollo del ser humano en distintas facetas de la vida (personal, familiar, escolar y social).	A. Habilidades de percepción: puesta en práctica de sensibilidad, intuición, selección de fenómenos.
	B. Habilidades instrumentales: requiere comunicarse de manera efectiva por distintos medios; realizar operaciones cognitivas; observar y hacer preguntas.
	C. Habilidades de pensamiento: implica el uso de pensamiento lógico, crítico, reflexivo, autónomo, flexible e interdisciplinar.
Se relacionan directamente con el proceso de investigación.	D. Habilidades de construcción conceptual: adaptar, reconstruir y generar ideas; organizar lógicamente y problematizar, elaborar semánticamente y sintetizar conceptos de manera creativa.
	E. Habilidades de construcción metodológica: diseñar e implementar el método de investigación.
	F. Habilidades de construcción social del conocimiento: trabajar en equipo para socializar información.
Incluyen tareas de control y evaluación del conocimiento.	G. Habilidades metacognitivas: autorregulación y autoevaluación de la propia actuación en el proceso de investigación y sus resultados.

Fuente: Adaptado y sintetizado a partir de Moreno (2005), pp. 532-533.

CC BY

Moreno (2005) explica que las habilidades de investigación forman parte del desarrollo de las personas y pueden favorecerse desde los primeros niveles educativos, pero esto sugiere la incorporación de un currículo transversal para la investigación que incida no solo en el aprendizaje de estas habilidades, sino en el proceso de aprendizaje en lo general.

Rivera et al. (2009) proponen un inventario de competencias para la investigación, en el que incluyen distintas habilidades, que consideran son una disposición de las personas que se manifiesta en su comportamiento, mismo que se desarrolla a partir de la práctica, ejercitación y experiencia; mientras que la competencia es la manifestación y evidencia del desarrollo de habilidades. Clasifican las competencias y habilidades de investigación en genéricas o transversales, básicas y especializadas. Cabe destacar que esta clasificación guarda estrecha relación con el contexto universitario y lo que se espera sean capaces de realizar quienes cursan este nivel educativo.

Formación de la competencia investigativa

Al hablar de la formación de la competencia investigativa en el contexto universitario, Isla et al. (2013) mencionan que esta debe relacionarse en primer lugar con su uso para aprender a aprender, a convivir y hacer, independientemente de las disciplinas con las que se desarrolla su profesión. También hacen referencia a la importancia de que las habilidades investigativas se desarrollen en temas de la especialidad, en programas de aprendizaje experiencial, así como en relación con la responsabilidad social y el pensamiento crítico.

De acuerdo con Muñoz et al. (2005), la formación de la competencia investigativa en el ámbito educativo implica una serie de procesos y capacidades esenciales que deben ser promovidas y desarrolladas en los actores educativos. Al respecto proponen cinco aspectos clave:

1. Comprensión de la investigación educativa.
2. Observación y análisis de contextos escolares.
3. Propuesta de soluciones y aplicación de métodos de investigación a problemas educativos.
4. Argumentación y reflexión sobre la cultura escolar.
5. Perfeccionamiento de la escritura académica.

El desarrollo de la competencia investigativa en las escuelas normales es un fenómeno poco estudiado, del que se han podido identificar algunas evidencias empíricas en diferentes artículos de investigación publicados en el período 2015 - 2025, el informe de su revisión se

CC BY

presenta en el apartado resultados.

Metodología

Para elaborar la revisión de literatura se realizó una búsqueda semántica mediante la pregunta: ¿cómo se desarrolla la competencia de investigación en la formación inicial docente en las escuelas normales de México? mediante la herramienta *Elicit.* Este asistente de investigación científica impulsado por inteligencia artificial automatiza y agiliza la revisión de literatura académica. La búsqueda consideró la base de datos *Semantic Scholar* y el registro abierto *OpenAlex.*

En un primer momento se identificaron 500 artículos relevantes para la consulta. El cribado se realizó mediante el análisis de sus resúmenes, a partir de preguntas de selección organizadas en nueve criterios: (1) Población y entorno, (2) Enfoque en la competencia investigativa, (3) Evidencia empírica, (4) Formación inicial docente, (5) Contexto de escuelas normales mexicanas, (6) Enfoque en los docentes en formación, (7) Evaluación y seguimiento de la competencia investigativa, (8) Indicadores de desarrollo y (9) Evidencia de la competencia investigativa. En cada uno de estos criterios se indicaron instrucciones de extracción de datos con un modelo de lenguaje avanzado. Para la selección de artículos se consideró la información en conjunto para emitir un juicio global (ver Tabla 2).

CC BY

Tabla 2. Criterios de selección de artículos para la revisión de literatura

Criterio	Pregunta	Datos extraídos
Población y entorno	¿Este estudio se centra en los futuros docentes matriculados en programas de formación inicial del profesorado en escuelas normales mexicanas?	Información contextual sobre el entorno del estudio.
Enfoque en la competencia investigativa	¿Este estudio examina cómo se desarrolla, enseña o adquiere la conpetencia investigativa durante los programas de formación docente?	Información sobre competencias, habilidades o conocimientos específicos de investigación se abordan en el estudio.
Evidencia empírica	¿Este estudio es un estudio empírico, una revisión sistemática, un metaanálisis o un estudio de caso?	Información detallada sobre cómo se desarrolla la competencia investigativa.
Formación inicial docente	¿Este estudio se centra en los programas de formación inicial/previa al ejercicio de la profesión docente?	Descripción de cómo se organiza la competencia investigativa dentro del plan de estudios.
Contexto de escuelas normales mexicanas	¿Se realizó este estudio dentro o sobre escuelas normales mexicanas?	Información contextual sobre la institución en la que se realizó el estudio.
Enfoque en los docentes en formación	¿Este estudio se centra en los futuros docentes como sujetos principales?	Información contextual sobre el propósito del estudio.
Evaluación y seguimiento de la competencia investigativa	¿Este estudio menciona estrategias para la evaluación y el seguimiento al desarrollo de la competencia investigativa?	Información sobre cómo se evalúa la competencia investigativa.
Indicadores de desarrollo	¿Este estudio menciona indicadores de desarrollo de la competencia investigativa?	Identificación de información acerca de indicadores de evolución de la competencia investigativa.
Evidencia de la competencia investigativa	¿Este estudio proporciona ejemplos de evidencia de la competencia investigativa?	Documentación de pruebas que demuestren el desarrollo de la competencia investigativa.

Fuente: Elaboración propia a partir del apartado Métodos (Elicit, 2026).

El modelo de inteligencia artificial identificó 314 fuentes a las que les otorgó una puntuación. Después de la lectura de los resúmenes, se seleccionaron los 40 artículos que obtuvieron una mayor puntuación de acuerdo con los criterios establecidos para leerlos detalladamente. La revisión de literatura se realizó considerando estos artículos, de acuerdo con su relevancia (ver Tabla 3).

CC BY

Tabla 3. Artículos considerados en la revisión de literatura

No.	Autores	Ubicación geográfica	Tipo de estudio	Participantes / documentos
1.	Chapa (2020)	Nuevo León	Cualitativo	Estudiantes
2.	Calixto (2019)	Estado de México	Cualitativo	Estudiantes
3.	Pérez et al. (2024)	Sinaloa	Cualitativo	Estudiantes
4.	Daza y Granados (2024)	Colombia	Documental	Trabajos de titulación
5.	Rubio et al. (2024)	Sinaloa	Método mixto	Estudiantes
6.	Garabandal (2024)	Estado de México	Descriptivo	Estudiantes
7.	Martínez y Obregón (2017)	San Luis Potosí	Documental	Actividades curriculares
8.	Ruiz et al. (2024)	Sonora	Estudio de caso	Estudiantes
9.	Chacón et al. (2024)	México	Documental	Programas de estudio
10.	Villanueva et al. (2025)	Michoacán	Cualitativo	Estudiantes
11.	López y Baez (2025)	Chiapas	Método mixto	Estudiantes
12.	Vega (2019)	Puebla	Método mixto	Estudiantes
13.	Paz y Estrada (2022)	Honduras	Investigación-acción	Estudiantes y profesores
14.	Rodríguez (2022)	Oaxaca	Estudio de caso	Estudiantes
15.	Valencia et al. (2020)	México	Cualitativo	Estudiantes
16.	Herrera (2025)	Tamaulipas	Investigación-acción	Estudiantes
17.	García y Sánchez (2016)	Estado de México	Cualitativo	Estudiantes
18.	Pérez (2018)	México	Estudio de caso	Estudiantes
19.	Callejas y Soriano (2018)	Ciudad de México	Cualitativo	Estudiantes
20.	González et al. (2024)	Chile	Cuantitativo	Estudiantes
21.	Gélvez (2017)	Colombia	Revisión sistemática	Publicaciones
22.	Flores y Vázquez (2021)	Perú	Cuantitativo	Estudiantes
23.	Gómez (2017)	Chihuahua	Cualitativo	Estudiantes
24.	Lagunes et al. (2023)	Veracruz	Cualitativo	Estudiantes y profesores
25.	Ravelo et al. (2019)	México	Cualitativo	Estudiantes
26.	Quezada (2017)	Nicaragua	Cualitativo	Estudiantes
27.	Serrano (2016)	México	Cualitativo	Estudiantes
28.	Cruz (2018)	Chihuahua	Investigación-acción	Estudiantes
29.	Díaz y Pérez (2016)	Estado de México	Cualitativo	Estudiantes
30.	Ávila y Garza (2022)	Tamaulipas	Descriptivo	Estudiantes y profesores
31.	Zurita y Villagra (2023)	Chile	Estudio de caso	Estudiantes y profesores
32.	Bravo (2019)	México	Cualitativo	Estudiantes
33.	Cruz (2019)	Chihuahua	Investigación-acción	Estudiantes
34.	García (2016)	Durango	Investigación-acción	Estudiantes
35.	Luna (2019)	México	Cualitativo	Estudiantes
36.	Pastenes y Pérez (2024)	México	Revisión sistemática	Documentos
37.	Palencia et al. (2019)	Argentina	Metanálisis	Documentos
38.	Inciarte et al. (2017)	Colombia	Cualitativo	Estudiantes
39.	Osorio (2015)	Venezuela	Cualitativo	Estudiantes
40.	Cervantes (2019)	México	Cualitativo	Estudiantes y profesores

Fuente: Elaboración propia

Posteriormente se realizó el análisis de cada artículo, organizando los resultados en tablas de doble entrada, a partir de los siguientes criterios: (1) contexto del estudio, (2) componentes de la competencia de investigación, (3) estrategias de desarrollo, (4) organización curricular, (5) métodos de evaluación, (6) factores facilitadores, (7) barreras y desafíos y (8) evidencia

CC BY

de desarrollo.

Resultados

El enfoque principal para la selección de los artículos incluidos en la revisión de literatura es el desarrollo de competencias investigativas en la formación inicial docente en escuelas normales mexicanas; pero con el propósito de tener una perspectiva comparativa sobre sistemas educativos similares se consideraron también algunos estudios realizados en otros contextos latinoamericanos. Los estudios comprenden el período 2015 - 2025; 30 se realizaron en escuelas normales en México, los 10 restantes en instituciones de formación docente de Argentina, Colombia, Perú, Chile, Honduras, Venezuela y Nicaragua. Predominan el enfoque cualitativo, aunque un par de estudios son cuantitativos y hay algunos de método mixto. En el diseño de investigación se encontraron, además de cualitativos, estudios de caso y enfoques de investigación – acción. Las investigaciones que implican el análisis de documentos consideran el currículo vigente o las producciones elaboradas por los estudiantes, ya sean actividades curriculares o trabajos de grado. En la mayor parte de los artículos revisados los participantes son los estudiantes y en cinco se considera también la participación de sus profesores. El tamaño de las muestras varía considerablemente, desde investigaciones con 13 participantes hasta encuestas a 300 estudiantes.

Una vez realizada la lectura de los artículos, se identificaron siete categorías de datos: (1) Componentes de la competencia investigativa, (2) Estrategias de desarrollo: enfoques pedagógicos, (3) Organización curricular, (4) Métodos de evaluación, (5) Factores facilitadores, (6) Barreras y desafíos y (7) Evidencia del desarrollo de la competencia investigativa.

Componentes de la competencia investigativa

Los estudios analizados abordan múltiples dimensiones de la competencia investigativa y en ellos se identifica tanto consenso como variación en cómo se operacionaliza este constructo en diferentes contextos institucionales. En la Tabla 4 se sintetizan las dimensiones de la competencia, los estudios en los que se menciona, así como las habilidades clave identificadas.

CC BY

Tabla 4. Dimensiones y habilidades clave de la competencia investigativa

Dimensión de la competencia	Habilidades clave identificadas
Habilidades metodológicas: se refiere a puesta en práctica del proceso de investigación.	Métodos cualitativos (Calixto, 2019), métodos cuantitativos (Pérez et al. 2024), investigación-acción (Ruiz et al. 2024), métodos mixtos (Vega, 2019).
Alfabetización informativa: implica el uso de recursos para la búsqueda e identificación de información relevante.	Búsqueda en bases de datos (Ruiz et al. 2024), revisión de literatura (Chapa, 2020), recuperación de literatura científica (Paz y Estrada, 2022), consulta de fuentes (Quezada, 2017).
Recopilación y análisis de datos: se refiere al uso de distintas técnicas e instrumentos para la recopilación de datos.	Observación (Calixto, 2019), entrevistas (Lagunes et al., 2023), codificación (Daza y Granados, 2024), análisis estadístico (Flores y Vázquez, 2021).
Escritura académica: integra aquellas habilidades relacionadas con la redacción de los resultados del proceso de investigación.	Desarrollo de tesis (Garabandal, 2024), redacción de ensayos (García, 2016), empleo de formato APA (Ruiz et al., 2024), comunicación científica (Pastenes y Pérez, 2024).
Pensamiento crítico: puesta en práctica de procesos de análisis, valoración y reflexión sobre los resultados.	Análisis e interpretación (Calixto, 2019), reflexión (Valencia y Prieto, 2020), evaluación (González et al., 2024), argumentación (Pérez, 2018).
Competencias tecnológicas: uso de recursos para eficientizar el proceso de investigación.	Software estadístico (Pérez et al., 2024), uso de Atlas.ti (Valencia y Prieto, 2020), herramientas digitales (Pérez et al., 2024).
Consideraciones éticas: implementación de acciones que garantizan la confiabilidad y validez del proceso, así como la integridad de los participantes.	Consentimiento informado (González et al. 2024), compromiso ético (Ravelo et al., 2019), respeto a la autoría (Osorio, 2015).

Fuente: Elaboración propia.

La revisión de la literatura permitió identificar que la competencia investigativa en las escuelas normales se configura como un constructo multidimensional integrado por habilidades metodológicas, de alfabetización informativa, recopilación y análisis de datos, escritura académica, pensamiento crítico, competencias tecnológicas y consideraciones éticas. En conjunto, estas dimensiones abarcan desde la formulación y desarrollo de procesos de investigación hasta la comunicación de resultados y la actuación responsable en la producción de conocimiento. Los estudios revisados coinciden en señalar que el desarrollo de la competencia investigativa requiere la articulación de capacidades para buscar, analizar y gestionar información, aplicar métodos y técnicas de investigación, utilizar recursos tecnológicos, elaborar productos académicos y reflexionar críticamente sobre la evidencia generada, todo ello bajo principios de integridad y responsabilidad ética.

Respecto a la clasificación de las competencias investigativas, los estudios revisados identifican diversos modelos conceptuales. Martínez y Obregón (2017) proponen la taxonomía del Aprendizaje Basado en la Solución de Tareas Investigativas (ABSTI), que

organiza las competencias en cinco habilidades: modelar, obtener, procesar, comunicar y controlar. Por su parte, Cruz (2019) distingue competencias indagativas, innovadoras, comunicativas, gerenciales y tecnológicas a partir de un proceso de investigación-acción desarrollado en tres ciclos. Finalmente, González et al. (2024) clasifican las competencias en genéricas —preguntar, proponer, analizar, interpretar, comunicar resultados y reflexionar— y transversales —procedimentales y éticas—, proponiendo además el Cuestionario de Competencias de Investigación y Reflexión en la Formación Inicial Docente (CCIR-FID), instrumento validado que identifica el trabajo colaborativo, la toma de decisiones y la reflexión como competencias particularmente desarrolladas entre los docentes en formación. El análisis de los artículos seleccionados permitió identificar que, en los estudios realizados, los participantes indican un mayor desarrollo en competencias transversales como el trabajo en equipo y la reflexión y deficiencias significativas en aspectos técnicos, incluido el conocimiento de herramientas de análisis de datos cualitativos y cuantitativos, metodología de investigación para el tratamiento de datos, consideraciones éticas y la identificación de problemas.

Enfoques pedagógicos

En los diferentes artículos revisados se identificaron diversos enfoques pedagógicos empleados para desarrollar la competencia investigativa, con distintos grados de eficacia (ver Tabla 5).

CC BY

Tabla 5. Enfoques pedagógicos, contexto de implementación y características clave

Enfoque pedagógico	Contexto de implementación	Características clave
Investigación-acción	Chihuahua (Cruz, 2018) Veracruz (Lagunes et al., 2023)	Proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión (Gómez, 2017); integración de teoría y práctica (Flores y Vázquez, 2021).
Aprendizaje basado en proyectos	Sinaloa (Rubio et al,. 2024) Sonora (Ruiz et al,. 2024) Durango (García y Sánchez, 2016)	Presentación gradual del contenido; proyectos de implementación; aplicación práctica (Ruiz et al., 2024).
Autoaprendizaje/Aprendizaje situado	Estado de México (Valencia y Prieto, 2020)	Proceso dialógico; reflexión sobre la práctica; grabación de vídeo y diarios (Valencia y Prieto, 2020).
Tutoría/Mentoría	Veracruz (Lagunes et al.. 2023) Tamaulipas (Herrera, 2025)	Atención personalizada; sesiones grupales e individuales; dirección de tesis (Garabandal, 2024).
Mejora escolar basada en el diseño	Chile (Zurita y Villagra, 2023)	Progresión en cuatro etapas; identificación del problema; práctica reflexiva (Zurita y Villagra, 2023).
Seminarios de investigación	En línea (Pérez et al. 2024)	MOOC, seminarios web; desarrollo de competencias digitales (Pérez et al. ,2024)

Fuente: Elaboración propia

Los estudios revisados evidencian una tendencia hacia enfoques pedagógicos activos, contextualizados y reflexivos para el desarrollo de la competencia investigativa en la formación inicial docente. Independientemente de sus particularidades metodológicas, estrategias como la investigación-acción, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje situado, la tutoría académica, la mejora escolar basada en el diseño y los seminarios de investigación comparten el propósito de involucrar a los estudiantes en experiencias auténticas de indagación vinculadas con su práctica profesional. En conjunto, estos enfoques favorecen la integración entre teoría y práctica, la resolución de problemas educativos reales, la reflexión crítica sobre la experiencia y la construcción progresiva de conocimientos y habilidades investigativas, promoviendo una participación activa de los estudiantes en la generación y aplicación del conocimiento.

De acuerdo con las diferentes experiencias, el desarrollo de la competencia investigativa sigue varios enfoques de integración. Algunas instituciones centran los esfuerzos en cursos independientes que están considerados en el plan de estudios como Herramientas básicas para la investigación educativa (quinto semestre) o Diagnóstico e intervención socioeducativa (sexto semestre), mientras que otros enfatizan la integración transversal en todo el currículo. Los planes de estudio 2012, 2018 y 2022 incorporan la formación en investigación de manera diferente, y particularmente el plan 2022 ofrece mayor flexibilidad a las instituciones para diseñar cursos relacionados con la investigación (Chacón et al., 2024).

CC BY

Las estrategias de enseñanza específicas identificadas incluyen actividades de sensibilización para fomentar actitudes positivas hacia la investigación, introducción gradual de contenidos desde conceptos básicos hasta aplicaciones complejas, ejemplos prácticos extraídos de contextos de escuela primaria y trabajo colaborativo a través de proyectos realizados en el curso Innovación y Trabajo Docente. Los profesores enfatizan las habilidades de gestión de la información y la comunicación escrita, aunque de acuerdo con los hallazgos de Ruiz et al., (2024), la evaluación de las habilidades de investigación sigue siendo poco clara para muchos formadores.

Organización curricular

En el contexto de las escuelas normales en México, el análisis de los tres planes de estudio más recientes indica diferencias en la manera en que se integra la competencia investigativa en la formación inicial docente (ver Tabla 6).

Tabla 6. Elementos curriculares en los planes de estudio 2012, 2018 y 2022

Elemento curricular	Plan de estudios 2012	Plan de estudios 2018	Plan de estudios 2022
Curso de investigación dedicado	Herramientas básicas para la investigación educativa	Herramientas básicas para la investigación educativa	Diseño flexible por institución
Enfoque de integración	Transversal	Transversal	Transversal con adaptación local
Competencia de investigación en el perfil de egreso	Sí	Sí	Sí
Requisito de trabajo de titulación	Sí	Sí	Sí

Nota: Elaborado a partir de Chacón et al. (2024) y Rubio et al. (2024).

El análisis comparativo de los planes de estudio 2012, 2018 y 2022 evidencia una continuidad en la incorporación de la investigación como componente fundamental de la formación docente. Asimismo, la integración de la investigación se concibe de manera transversal a lo largo del currículo, aunque el plan 2022 incorpora una mayor flexibilidad al permitir adaptaciones de acuerdo con las necesidades y características de cada institución formadora.

En los tres planes de estudio, la formación en investigación suele tener lugar a partir del quinto semestre, con un compromiso intensivo durante el séptimo y octavo semestre. La asignatura Trabajo de titulación aparece en el octavo semestre como la culminación de las experiencias y la implementación del de investigación (Rubio et al. 2024). Sin embargo,

también hay posturas que critican esta introducción tardía, señalando que los estudiantes llegan al proceso de titulación sin una preparación adecuada (Calixto, 2019).

La integración con la práctica profesional se enfatiza en los tres planes de estudio, y el trayecto formativo de práctica profesional sirve como vehículo principal para el desarrollo de habilidades de investigación (Chapa, 2020). Esta integración se produce de manera progresiva, con los estudiantes adquiriendo exposición a instituciones de educación básica mientras desarrollan herramientas teórico-metodológicas para el análisis (García, 2016). Estos hallazgos muestran una evolución hacia modelos curriculares más contextualizados, sin abandonar el reconocimiento de la investigación como un eje estratégico en la formación inicial docente.

Métodos de evaluación de la competencia de investigación

La evaluación del desarrollo de la competencia de investigación presenta desafíos importantes en las instituciones estudiadas, con una estandarización y claridad limitadas respecto de los criterios de evaluación. En la Tabla 7 se presentan los tipos de evaluación reportados, así como los instrumentos o métodos utilizados.

Tabla 7. Instrumentos o métodos para evaluar la competencia de investigación

Tipo	Instrumentos o métodos
Autoinforme	Cuestionarios de escala Likert (Pérez et al., 2024), CCIR-FID (González et al., 2024), encuestas de competencias (Paz y Estrada, 2022)
Evaluación basada en el rendimiento	Defensa de tesis (Rubio et al., 2024), ensayos (García, 2016), proyectos, presentaciones (Ruiz et al., 2024)
Evaluación basada en observación	Entrevistas (Cruz, 2018), grupos focales (Gómez, 2017), observación directa (Herrera, 2025)
Evaluación basada en evidencias	Portafolios (Flores y Vázquez, 2021), diarios, grabaciones de video (Valencia y Prieto, 2020)
Rúbricas o listas de verificación	Rúbricas alineadas al formato APA (Ruiz et al., 2024) Rúbricas de evaluación (Herrera, 2025)

Fuente: Elaboración propia

Los artículos revisados presentan variedad en lo que respecta a la forma en la que el desarrollo de la competencia investigativa es evaluada, destacando que en su mayoría los métodos son cualitativos y basados en la autovaloración, lo que implica alta subjetividad y limita la comparabilidad de los hallazgos (Paz y Estrada, 2022).

Un ejemplo interesante y valioso respecto a la medición del progreso de las competencias de evaluación es el trabajo de González et al. (2024), quienes diseñaron y validaron el Cuestionario de Competencias de Investigación y Reflexión en la Formación Inicial Docente

[CCIR-FID]. Este instrumento demostró una alta confiabilidad (alfa de Cronbach = 0,931) y proporciona un marco replicable para evaluar las competencias de investigación en diferentes contextos (González et al., 2024).

Una coincidencia en los resultados de los estudios considerados en la revisión es que se presenta la falta de claridad entre el personal docente respecto de cómo evaluar las habilidades relacionadas con la investigación. Los docentes reconocen los objetivos de aprendizaje relacionados con la investigación, pero tienen dificultades para diseñar mecanismos de evaluación adecuados (Ruiz et al., 2024). Esta brecha de evaluación es particularmente pronunciada para competencias complejas como el pensamiento crítico y la aplicación metodológica.

Los enfoques de evaluación formativa fueron evidentes en varios estudios, con retroalimentación continua a través de sesiones de tutoría, actividades de reflexión y desarrollo iterativo de proyectos (Zurita y Villagra, 2023). Sin embargo, la evaluación sumativa centrada en los productos finales como la tesis o el informe sigue siendo predominante (Ruiz et al., 2024).

Factores facilitadores para el desarrollo de la competencia investigativa

En los estudios revisados, se identificaron múltiples factores que apoyan el desarrollo de la competencia investigativa: apoyo a las políticas, desarrollo del profesorado, recursos institucionales, estructuras colaborativas y factores pedagógicos.

Sobre el apoyo a las políticas, Chacón et al. (2024) reconocen el impacto de las reformas 2012, 2018 y 2022 al plan de estudios en el desarrollo de las habilidades de investigación; Ortega y Hernández (2016) mencionan cómo el Programa de Desarrollo del Profesorado [ProDEP] ha favorecido la realización de proyectos de investigación en las escuelas normales y Cruz (2018) hace referencia a la parte económica, considerando la financiación del Programa de Apoyo a la Calidad y Transformación de las Escuelas Normales [PACTEN] como un factor de fortalecimiento a la investigación en las instituciones.

Ortega y Hernández (2016) concluyen que la formación de cuerpos académicos proporciona un mecanismo estructurado para que el personal docente desarrolle competencias de investigación y posteriormente apoye el desarrollo de los estudiantes. Estos organismos funcionan como comunidades epistémicas que contribuyen a la mejora continua en los procesos de formación inicial docente.

Respecto al desarrollo del profesorado, se distingue la conformación de cuerpos académicos

(Ortega y Hernández, 2016; Cruz, 2019); las titulaciones de estudios de posgrado de los formadores de docentes (Lagunes et al., 2023) y su experiencia en investigación (Rubio et al., 2024). Otro de los aspectos que favorecen el desarrollo de la competencia de investigación de los estudiantes es la disponibilidad de recursos institucionales, como la infraestructura tecnológica, los materiales bibliográficos (Cruz, 2018) o el acceso a software especializado (Lagunes et al., 2023).

Las relaciones que se dan entre los actores institucionales también son un factor facilitador para la realización de actividades de investigación, en algunos casos se ha identificado que las estructuras de colaboración y las redes de investigación representan una oportunidad a la que pueden acceder los estudiantes (Palencia et al., 2019), así como los cuerpos académicos (Ortega y Hernández, 2016) y la colaboración interinstitucional (Rodríguez, 2022). Algunos estudios consideran también factores pedagógicos como las relaciones de tutoría (Valencia y Prieto, 2020), la cultura de la práctica reflexiva y los entornos de trabajo colaborativo (Herrera, 2025).

Rodríguez (2022) identificó que la colaboración interinstitucional, particularmente entre escuelas normales e instituciones de educación superior como la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Nacional Autónoma de México, facilita el desarrollo de la investigación, especialmente en contextos especializados como la educación indígena. Las redes y los colectivos de docentes que promueven la investigación educativa en las escuelas también surgieron como importantes estructuras de apoyo (Palencia et al., 2019).

Barreras y desafíos

En las distintas publicaciones revisadas se identificaron sistemáticamente obstáculos importantes para el desarrollo de la competencia de investigación como limitaciones de la planta docente, características de los estudiantes, barreras estructurales, limitaciones en los recursos y situaciones institucionales y políticas. Una síntesis de los hallazgos se presenta en la Tabla 8.

CC BY

Tabla 8. Barreras y desafíos para el desarrollo de la competencia de investigación

Barreras	Desafíos
Limitaciones de los docentes	Falta de experiencia en investigación (Calixto, 2019), formación insuficiente para la tutoría (Cruz, 2018), cargas docentes excesivas (Ávila y Garza, 2022).
Relacionadas con los estudiantes	Baja motivación (Pérez et al., 2024), preparación inadecuada (Calixto, 2019), resistencia a la autoformación (Villanueva et al., 2025).
Curriculares o estructurales	Introducción tardía de la formación en investigación (Calixto, 2019); centrarse en temas tradicionales y el uso de protocolos estándar que limitan la innovación (Villanueva et al., 2025).
Limitaciones en los recursos	Tiempo limitado para la investigación (Ortega y Hernández, 2016); limitaciones financieras (López y Báez, 2025); barreras tecnológicas (Flores y Vázquez, 2021).
Institucionales y políticas	Centrarse en la enseñanza por encima de la investigación (Chacón, et al., 2024); falta de apoyo político (Calixto, 2019); desarticulación entre políticas y prácticas (Ávila y Garza, 2022).

Fuente: Elaboración propia

Las barreras relacionadas con el profesorado representan quizás el desafío más importante. Los docentes de escuelas normales se han centrado históricamente en las funciones docentes, siendo la investigación una incorporación relativamente reciente a sus responsabilidades. Muchos profesores solo poseen títulos de licenciatura y tienen experiencia de investigación limitada, por lo que presentan dificultades para cumplir nuevas funciones debido a las prácticas tradicionales (Cruz, 2019). Para el ingreso como profesor a las escuelas normales en fechas recientes se ha implementado el requisito de titulación de posgrado (maestría o doctorado), pero se cumple de manera inconsistente (Cruz, 2018).

Las barreras curriculares incluyen la concentración de la formación en investigación en los últimos semestres, lo que deja a los estudiantes inadecuadamente preparados cuando alcanzan la titulación (Calixto, 2019). Los estudiantes a menudo se centran únicamente en completar los requisitos para su título sin un compromiso genuino con la investigación educativa. Los temas de investigación tienden a centrarse en temas repetitivos y tradicionales, como la alfabetización y la comprensión lectora, en lugar de investigaciones innovadoras (Villanueva et al., 2025).

Las limitaciones de tiempo afectan tanto al profesorado como al alumnado. Las actividades de investigación suelen realizarse fuera del horario laboral habitual debido a la carga de trabajo docente. Las pesadas responsabilidades administrativas absorben el tiempo de los profesores, mientras que los estudiantes enfrentan una reducción del tiempo de clase debido a diversos factores institucionales (Ortega y Hernández, 2016).

La percepción de que las universidades son más propicias para la investigación que las escuelas normales crea desafíos adicionales. La integración tardía de las escuelas normales a programas de investigación como el PRODEP (en comparación con las universidades) ha

contribuido a un rezago significativo en el desarrollo de la capacidad de investigación (Ávila y Garza, 2022).

Evidencias del desarrollo de la competencia investigativa

A pesar de los desafíos identificados, los estudios incluidos en la revisión de literatura documentan diversas formas de evidencia que sugieren el desarrollo de la competencia investigativa entre los docentes en formación. En la Tabla 9 se presentan algunas de las evidencias reportadas.

Tabla 9. Desarrollo de la competencia investigativa en las escuelas normales

Evidencias	Descripción
Producción de tesis	66,7% de los estudiantes elige la modalidad de tesis como opción de titulación; 63% honores, 22,2% felicitaciones (Rubio et al., 2024).
Competencias docentes	Tendencias favorables en la planificación (53,66%); identificando elementos de estudio (86,66%); actualización de referencias (76,36%) (Calixto, 2019).
Demostración de habilidades	Mejoramiento de la comprensión, el análisis y la reflexión; expresión escrita; habilidades de planificación (Gómez, 2017).
Cambios de comportamiento	Reconocimiento de la importancia de la investigación (Rubio et al. 2024); cambio hacia la práctica reflexiva (Valencia y Prieto, 2020); participación en actividades de investigación (Quezada, 2017).
Resultados institucionales	Reconocimiento de la importancia de la investigación; cambio hacia la práctica reflexiva; participación en actividades de investigación (Cruz, 2019).

Fuente: Elaboración propia

En algunos de los estudios incluidos en la revisión de literatura, la metodología de investigación-acción mostró ser particularmente prometedora para desarrollar el pensamiento complejo, los enfoques interdisciplinarios y los procesos metacognitivos. Los estudiantes demostraron mejores habilidades en análisis, replanificación de propuestas e integración de diversos conocimientos. Las mejoras autoinformadas incluyeron una mayor comprensión, selección de información, expresión escrita, observación, registro, análisis y reflexión (Gómez, 2017).

Los estudios que examinaron los resultados de la titulación encontraron que los graduados se identificaron con éxito como "docentes investigadores" en lugar de simplemente docentes. Algunos participantes continuaron sus estudios de posgrado, lo que sugiere que la formación en investigación contribuyó a las orientaciones de desarrollo profesional continuo (Rubio et al., 2024). Esto pone de manifiesto cambios positivos en las actitudes y comportamientos de los participantes, manifestados en un mayor reconocimiento de la importancia de la investigación, la adopción de prácticas reflexivas y una participación más activa en actividades de investigación. Finalmente, a nivel institucional, los resultados sugieren una

CC BY

consolidación de una cultura investigativa orientada a la reflexión y a la valoración de la investigación como un componente esencial de la formación docente.

En conjunto, estos hallazgos muestran que el desarrollo de la competencia investigativa genera impactos que trascienden el ámbito académico, favoreciendo transformaciones en las prácticas profesionales y en la cultura organizacional de las escuelas normales. Sin embargo, la evidencia también reveló limitaciones persistentes. Los estudiantes demostraron pocas habilidades investigativas cuando las actividades de investigación se realizaron de manera superficial (Pérez et al., 2024). Las limitadas oportunidades de difusión y producción académicas limitaron la evidencia visible del desarrollo (Villanueva et al., 2025). La brecha entre la competencia de los estudiantes en tecnologías digitales básicas y su aplicación a la investigación educativa siguió siendo significativa (Pérez et al., 2024).

Discusión

Los hallazgos de esta revisión sugieren que el desarrollo de la competencia investigativa en la formación inicial docente no depende de un único factor, sino de la interacción entre componentes individuales, estrategias pedagógicas, condiciones curriculares y contextos institucionales. Las dimensiones que conforman la competencia investigativa —habilidades metodológicas, alfabetización informativa, análisis de datos, escritura académica, pensamiento crítico, competencias tecnológicas y consideraciones éticas— constituyen los resultados formativos que los programas buscan desarrollar; sin embargo, su consolidación está condicionada por la manera en que se organizan las experiencias de aprendizaje y por las oportunidades que ofrecen las instituciones para ponerlas en práctica.

En este sentido, los enfoques pedagógicos identificados en la literatura parecen funcionar como mecanismos mediadores entre las intenciones curriculares y los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Estrategias como la investigación-acción, el aprendizaje basado en proyectos, la tutoría académica y la práctica reflexiva favorecen el desarrollo simultáneo de múltiples dimensiones de la competencia investigativa, al vincular la construcción de conocimiento con problemas auténticos de la práctica educativa. De manera complementaria, la organización curricular determina la secuencia, profundidad y continuidad con que estas experiencias son incorporadas a la formación docente, mientras que los sistemas de evaluación influyen en qué habilidades reciben mayor atención y reconocimiento durante el proceso formativo.

Asimismo, los factores institucionales identificados como facilitadores o barreras actúan

CC BY

como condiciones que potencian o restringen la efectividad de las propuestas pedagógicas y curriculares. La disponibilidad de recursos, la existencia de cuerpos académicos, las oportunidades de colaboración y el acompañamiento especializado favorecen la implementación de experiencias de investigación de mayor calidad; por el contrario, las limitaciones de tiempo, infraestructura, formación docente o apoyo institucional pueden obstaculizar el desarrollo de de la competencia prevista en el currículo. Como resultado, las evidencias de desarrollo de la competencia investigativa observadas en los estudios revisados deben interpretarse como la expresión de un proceso complejo en el que intervienen simultáneamente factores individuales, pedagógicos, curriculares e institucionales.

Distinciones contextuales e institucionales

Si bien los enfoques pedagógicos y las disposiciones curriculares establecen las bases para el desarrollo de la competencia investigativa, los resultados muestran que las condiciones institucionales influyen significativamente en la posibilidad de que dichos procesos se materialicen en aprendizajes efectivos. Los estudios que demostraron resultados más positivos generalmente presentaban condiciones institucionales específicas, como la presencia de cuerpos académicos en consolidación o consolidados que participan en redes académicas, cuyos miembros brindan acompañamiento intensivo a los estudiantes para la elaboración de sus trabajos de titulación y otros productos académicos. Otro aspecto es la diferencia entre las escuelas normales urbanas con mayor acceso a recursos y las instituciones regionales que enfrentan el aislamiento y una infraestructura limitada. Las instituciones urbanas ubicadas en las ciudades capitales mostraron culturas de investigación más desarrolladas en comparación con los centros regionales o las escuelas normales localizadas en municipios rurales.

Los hallazgos sugieren que estas diferencias contextuales influyen no solo en la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos, sino también en las oportunidades de participación en proyectos de investigación, seminarios académicos, redes de colaboración y procesos de tutoría especializada. En este sentido, las instituciones con estructuras académicas más consolidadas parecen ofrecer condiciones más favorables para el desarrollo de competencias metodológicas, de alfabetización informativa, escritura académica y pensamiento crítico, dimensiones identificadas como fundamentales para la competencia investigativa. Asimismo, la presencia de mecanismos de acompañamiento, tales como la tutoría, la mentoría y la dirección de tesis, emerge como un factor que contribuye

CC BY

significativamente a la culminación de trabajos recepcionales y al fortalecimiento de las habilidades investigativas de los estudiantes.

De igual manera, los resultados muestran que las instituciones con una cultura investigativa más sólida tienden a promover enfoques pedagógicos activos, como la investigación-acción, el aprendizaje basado en proyectos y la práctica reflexiva, los cuales favorecen una mayor comprensión de los procesos de investigación y generan cambios positivos en las actitudes hacia la producción de conocimiento. Esto podría explicar, al menos parcialmente, los resultados observados en la producción de tesis, el fortalecimiento de competencias docentes y la creciente valoración de la investigación como componente esencial de la formación profesional.

Por otra parte, la evidencia pone de manifiesto que la incorporación de la investigación en los planes de estudio, aunque se mantiene de manera transversal en las reformas curriculares de 2012, 2018 y 2022, no garantiza por sí sola el desarrollo homogéneo de la competencia investigativa. La efectividad de dicha integración parece depender de las condiciones institucionales que posibilitan su implementación, incluyendo la disponibilidad de infraestructura, recursos tecnológicos, acompañamiento académico y espacios para la práctica investigativa. En consecuencia, las diferencias observadas entre contextos urbanos y regionales sugieren la necesidad de diseñar estrategias diferenciadas que permitan reducir las brechas existentes y fortalecer las capacidades de investigación en aquellas instituciones que operan en condiciones menos favorables.

Evolución e implementación del plan de estudios

Las diferencias observadas entre instituciones sugieren que la influencia del currículo no puede analizarse de manera aislada, sino en relación con las capacidades institucionales y pedagógicas disponibles para su implementación. Los últimos tres planes de estudio para la formación inicial docente en México (2012, 2018, 2022) representan intentos progresivos de fortalecer la competencia investigativa, pero su puesta en práctica en las escuelas normales varía considerablemente. Se identificó también que las instituciones cuya planta docente cuenta con una preparación académica más sólida para los cambios curriculares muestran una mejor alineación entre las intenciones curriculares y los resultados de los estudiantes. Cuando el profesorado carece de dicha preparación, las reformas curriculares siguen siendo nominales en lugar de sustanciales.

Los resultados de esta revisión sugieren que, más allá de la permanencia formal de la

CC BY

competencia investigativa en el perfil de egreso y de la obligatoriedad del trabajo de titulación en los tres planes de estudio, el desafío principal radica en la articulación efectiva de las experiencias formativas a lo largo de la trayectoria académica. La evidencia muestra que el desarrollo de la competencia investigativa requiere la integración progresiva de habilidades metodológicas, de alfabetización informativa, análisis de datos, escritura académica y pensamiento crítico, las cuales difícilmente pueden consolidarse mediante cursos aislados o intervenciones puntuales.

Asimismo, la diversidad de enfoques pedagógicos identificados en los estudios revisados pone de manifiesto que la formación para la investigación se fortalece cuando se vincula con experiencias auténticas de indagación, reflexión y resolución de problemas. En este sentido, enfoques como la investigación-acción, el aprendizaje basado en proyectos y la tutoría académica ofrecen referentes metodológicos que pueden contribuir a materializar los propósitos curriculares de los planes de estudio, favoreciendo la conexión entre los contenidos formales y las necesidades de la práctica docente.

Otro aspecto relevante es que la evolución curricular parece reflejar una transición desde modelos centrados en la enseñanza de contenidos metodológicos hacia perspectivas que conciben la investigación como una práctica transversal y contextualizada. Sin embargo, esta transición demanda mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan verificar el desarrollo efectivo de las competencias investigativas. La diversidad de instrumentos identificados en la literatura —autoinformes, rúbricas, portafolios, proyectos y defensas de tesis— evidencia la necesidad de adoptar estrategias de evaluación integrales que valoren no solo los conocimientos declarativos, sino también la aplicación práctica de las habilidades de investigación.

Los resultados sugieren que la flexibilidad curricular incorporada en el plan 2022 puede constituir una oportunidad para contextualizar la formación investigativa y responder a las necesidades específicas de cada institución. No obstante, dicha flexibilidad requiere orientaciones claras que aseguren estándares mínimos comunes en el desarrollo de la competencia investigativa, evitando que las diferencias en la implementación curricular se traduzcan en trayectorias formativas desiguales entre los estudiantes de las escuelas normales.

CC BY

Calidad metodológica y medición de resultados

La diversidad de enfoques formativos y contextos institucionales también se refleja en las formas de evaluar la competencia investigativa, lo que plantea desafíos para la comparación de resultados y la acumulación de evidencia. Los estudios que emplean instrumentos validados como el de González et al. (2024) o los de diseños rigurosos correlacionales con análisis estadístico como el de Flores y Vásquez (2021) proporcionan evidencia más fiable que aquellos que se basan únicamente en autoinformes u observaciones anecdóticas. La correlación entre los módulos de investigación práctica y el desarrollo de competencias ofrece evidencia más sólida que las impresiones cualitativas por sí solas.

La ausencia de medidas de resultados estandarizadas en las escuelas normales mexicanas limita la comparación interinstitucional. Estudios que reportan altas tasas de finalización de tesis con honores como el de Rubio et al. (2024) no se pueden comparar directamente con estudios que documentan baja motivación y compromiso superficial al no contar con métricas comunes.

Los hallazgos de esta revisión evidencian además que la evaluación de la competencia investigativa continúa enfrentando desafíos conceptuales y metodológicos derivados de la propia naturaleza multidimensional del constructo. Mientras algunos estudios privilegian la medición de percepciones, actitudes o niveles de confianza mediante cuestionarios de autoinforme, otros evalúan productos académicos, desempeños observables o evidencias generadas durante el proceso formativo. Esta diversidad de enfoques dificulta la identificación de indicadores compartidos que permitan determinar con precisión qué aspectos de la competencia investigativa están siendo desarrollados y evaluados.

Asimismo, la variedad de dimensiones identificadas en la literatura —habilidades metodológicas, alfabetización informativa, análisis de datos, escritura académica, pensamiento crítico, competencias tecnológicas y consideraciones éticas— sugiere que ningún instrumento por sí solo es capaz de capturar de manera integral el desarrollo de la competencia investigativa. En consecuencia, los resultados respaldan la conveniencia de utilizar estrategias de evaluación multimétodo que combinen instrumentos de autopercepción con evidencias de desempeño y productos académicos, favoreciendo una valoración más completa y objetiva de los aprendizajes alcanzados.

Otro aspecto relevante es que una parte importante de los estudios reporta resultados asociados a productos finales, como tesis, ensayos o proyectos, mientras que son menos frecuentes las evaluaciones orientadas a documentar el proceso de construcción de las

CC BY

competencias investigativas. Esta situación puede generar una visión parcial del fenómeno, ya que el logro de un producto académico satisfactorio no necesariamente permite comprender cómo se desarrollaron habilidades específicas de búsqueda de información, análisis de datos, argumentación o reflexión crítica durante la formación.

La heterogeneidad metodológica observada en los estudios revisados pone de manifiesto la necesidad de avanzar hacia marcos de evaluación más consistentes que permitan generar evidencia acumulativa sobre la efectividad de las distintas estrategias de formación investigativa. La construcción y validación de instrumentos comunes podría favorecer la comparación entre programas, instituciones y contextos, así como contribuir al diseño de políticas de mejora fundamentadas en evidencias más robustas.

Factores temporales y de desarrollo

La efectividad de los enfoques pedagógicos, las disposiciones curriculares y las condiciones institucionales parece depender, además, de la continuidad temporal con la que los estudiantes participan en experiencias de investigación a lo largo de su formación. Los estudios analizados permiten interpretar la competencia investigativa como un proceso de construcción gradual que demanda experiencias continuas de aprendizaje, práctica y reflexión a lo largo de la formación inicial docente. La complejidad de las habilidades involucradas —desde la búsqueda y gestión de información hasta la producción escrita, el análisis de datos y la argumentación académica— requiere tiempos prolongados de apropiación, aplicación y retroalimentación que difícilmente pueden concentrarse en etapas finales del programa formativo.

La evidencia sugiere que el desarrollo de la competencia investigativa no sigue una trayectoria lineal, sino que se fortalece mediante la reiteración de experiencias de investigación en distintos niveles de complejidad. En este sentido, actividades como la elaboración de proyectos, la participación en seminarios, la reflexión sobre la práctica y la producción de trabajos académicos parecen funcionar como oportunidades sucesivas para consolidar aprendizajes previos y avanzar hacia niveles más sofisticados de desempeño investigativo.

Otro hallazgo relevante es que los resultados más favorables no se limitan al dominio de procedimientos metodológicos, sino que incluyen transformaciones en la manera en que los estudiantes comprenden su práctica profesional. La creciente valoración de la investigación, la adopción de enfoques reflexivos y la participación activa en actividades académicas

CC BY

sugieren que el desarrollo de esta competencia implica también la construcción de una identidad profesional orientada a la indagación y la mejora continua.

Finalmente, los estudios analizados permiten inferir que la permanencia de los estudiantes en entornos donde la investigación forma parte de las actividades académicas habituales favorece la consolidación de hábitos intelectuales asociados con la búsqueda sistemática de evidencia, el cuestionamiento fundamentado y la toma de decisiones informadas. Desde esta perspectiva, el tiempo dedicado a la formación investigativa no constituye únicamente una variable de cantidad, sino también una condición que posibilita la maduración progresiva de disposiciones, habilidades y prácticas esenciales para el ejercicio profesional docente.

En conjunto, los hallazgos de esta revisión permiten concluir que el desarrollo exitoso de la competencia investigativa en la formación inicial docente de las escuelas normales depende de la convergencia de múltiples condiciones académicas, curriculares, pedagógicas e institucionales. La evidencia analizada sugiere que los mejores resultados se observan cuando la investigación se integra de manera progresiva y sostenida a lo largo de la trayectoria formativa, mediante enfoques pedagógicos activos que vinculan la indagación con la práctica profesional, sistemas de evaluación que valoran tanto los procesos como los productos de investigación, y mecanismos de acompañamiento académico que favorecen la reflexión y la autonomía de los estudiantes.

Asimismo, la disponibilidad de recursos, la existencia de cuerpos académicos y redes de colaboración, así como una cultura institucional que reconoce la investigación como parte fundamental de la formación docente, constituyen condiciones que potencian el desarrollo de las habilidades investigativas. Por el contrario, la fragmentación curricular, la formación insuficiente del profesorado para la investigación, las limitaciones de recursos y la escasa continuidad de las experiencias investigativas tienden a restringir dicho desarrollo.

Desde esta perspectiva, la competencia investigativa no puede entenderse como el resultado de cursos aislados o requisitos de titulación, sino como el producto de un proceso formativo integral en el que currículo, pedagogía, evaluación e institución actúan de manera articulada para promover la construcción gradual de una identidad docente orientada a la indagación, la reflexión y la mejora continua de la práctica educativa.

CC BY

Conclusiones

Esta revisión integrativa de literatura presenta algunas limitaciones. En primer lugar, se restringió a estudios publicados entre 2015 y 2025, localizados en *Semantic Scholar* y *OpenAlex*. En segundo lugar, la mayoría de las investigaciones identificadas empleó metodologías cualitativas o descriptivas, lo que limita la posibilidad de establecer relaciones causales robustas. Finalmente, la heterogeneidad de los instrumentos utilizados para evaluar la competencia investigativa dificultó la comparación directa de resultados entre estudios e instituciones. Las conclusiones se relacionan con el desarrollo estratificado, la identificación de factores facilitadores y barreras persistentes, así como la efectividad de las políticas.

La aparente contradicción entre los estudios que indican el desarrollo de la competencia investigativa (elaboración de tesis, demostración de habilidades, cambios de comportamiento) y aquellos que documentan deficiencias persistentes (baja motivación, preparación insuficiente, comprensión superficial) puede conciliarse mediante el reconocimiento de la estratificación institucional. Este concepto refiere a las diferencias entre instituciones a partir de su capacidad preexistente para favorecer la competencia de investigación, que se manifiesta en la distinción entre las instituciones que cuentan con recursos y capacidades establecidas y aquellas que no las tienen.

Las instituciones con recursos suficientes, profesorado cualificado, cuerpos académicos consolidados y apoyo de políticas públicas egresan docentes con competencias de investigación demostrables. En las instituciones con recursos insuficientes que carecen de estas condiciones se presenta el riesgo de que, si bien los graduados cumplen los requisitos mínimos de titulación, no cuentan con una formación investigadora sustancial.

Esta estratificación implica que las políticas nacionales que promueven la investigación en las escuelas normales tengan un impacto diferencial según la capacidad institucional preexistente. Las instituciones que ya están posicionadas para aprovechar el apoyo de programas como el PRODEP y la formación de cuerpos académicos aceleran su desarrollo, mientras que otras permanecen atrapados en ciclos de capacidad limitada. La evidencia sugiere que las intervenciones de política educativa deben abordar esta estratificación mediante apoyos específicos a las instituciones con recursos insuficientes, en lugar de requisitos uniformes que favorezcan a las instituciones que ya tienen capacidad.

Entre los factores facilitadores para el desarrollo de la competencia investigativa de los estudiantes se identifican la preparación de los profesores, de manera específica el contar con título de posgrado y experiencia en investigación; la participación en el PRODEP y la

CC BY

presencia de cuerpos académicos consolidados. Mientras que las barreras persistentes en las escuelas normales incluyen la cultura institucional que prioriza la enseñanza sobre la investigación, la introducción tardía del entrenamiento sistemático en investigacion y la falta de experiencia de los profesores.

Asimismo, la revisión permitió identificar que la competencia investigativa constituye un constructo multidimensional que integra habilidades metodológicas, de alfabetización informativa, análisis de datos, escritura académica, pensamiento crítico, competencias tecnológicas y consideraciones éticas. En consecuencia, su desarrollo no puede atribuirse a la presencia de cursos específicos o al cumplimiento de requisitos de titulación, sino a la existencia de experiencias formativas que promuevan la integración progresiva de estas dimensiones a lo largo de la trayectoria académica.

Los resultados también muestran que los enfoques pedagógicos activos, contextualizados y reflexivos, particularmente la investigación-acción, el aprendizaje basado en proyectos, la tutoría académica y la práctica reflexiva, favorecen de manera más consistente el desarrollo de la competencia investigativa que los modelos centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos metodológicos. Esto sugiere que la formación para la investigación resulta más efectiva cuando los estudiantes participan en experiencias auténticas de indagación vinculadas con problemas reales de la práctica educativa.

Respecto a la efectividad de las políticas que favorecen el desarrollo de la competencia de investigación de los estudiantes normalistas, se concluye que estas tienen un impacto diferencial de acuerdo con la capacidad institucional preexistente; el desarrollo de competencias de investigación en las escuelas normales mexicanas no es uniforme, sino que depende críticamente del contexto institucional, la preparación del profesorado y el acceso a recursos y programas de apoyo.

En términos generales, la revisión permite concluir que el desarrollo efectivo de la competencia investigativa en la formación inicial docente ocurre cuando existe una articulación efectiva entre currículo, estrategias pedagógicas, mecanismos de evaluación y condiciones institucionales. La evidencia indica que ninguna de estas dimensiones, considerada de manera aislada, resulta suficiente para garantizar la formación de docentes investigadores. Por el contrario, los mejores resultados se observan en contextos donde la investigación se integra de manera transversal y sostenida, se acompaña mediante procesos de tutoría y colaboración académica, se evalúa a través de múltiples evidencias de desempeño y cuenta con el respaldo de una cultura institucional que reconoce la

CC BY

investigación como una función sustantiva de la formación docente.

Finalmente, esta revisión aporta evidencia que respalda la necesidad de transitar de una concepción de la investigación como requisito de titulación hacia una visión que la reconozca como eje articulador del desarrollo profesional docente. Desde esta perspectiva, fortalecer la competencia investigativa implica no solo formar estudiantes capaces de realizar investigaciones académicas, sino también profesionales que utilicen la indagación sistemática, la reflexión crítica y la producción de conocimiento como herramientas permanentes para la mejora de su práctica educativa.

Futuras líneas de investigación

A partir de esta revisión de literatura es posible identificar futuras líneas de investigación, como el desarrollo de instrumentos de evaluación estandarizados para medir la competencia de investigación; las estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo de habilidades investigativas y la necesidad de realizar estudios longitudinales que consideren el seguimiento de los cursos del plan de estudios y las diferentes actividades que las escuelas normales realizan para fomentar la investigación.

Además, considerando la identificación de la estratificación presente en los procesos de desarrollo de la competencia de investigación de los estudiantes en las escuelas normales, se hace necesario indagar acerca de la efectividad de las políticas públicas diseñadas para apoyar los procesos de investigación, así como la realización de estudios comparativos institucionales para identificar los factores que determinan las diferencias. Respecto a los aspectos pedagógicos es importante considerar el impacto de la formación de los formadores de docentes para la investigación y la integración curricular temprana de entrenamiento en investigación. Los resultados de la revisión de literatura indican también la necesidad de estudios sobre el impacto real de la formación en investigación en la práctica docente posterior, lo que requiere de procesos de seguimiento a egresados.

Asimismo, resulta pertinente profundizar en el análisis de las distintas dimensiones que conforman la competencia investigativa, con el propósito de comprender cómo se desarrollan y articulan habilidades metodológicas, tecnológicas, de análisis de datos, escritura académica y pensamiento crítico a lo largo de la formación inicial docente. De igual manera, se requieren estudios que examinen el papel de las tecnologías digitales y de las herramientas especializadas para la investigación educativa, considerando que la literatura revisada identificó avances limitados en este ámbito y una brecha persistente entre el uso general de

CC BY

recursos tecnológicos y su aplicación efectiva en los procesos de investigación.

Abordar estas líneas de investigación permitiría mejorar la formación inicial docente y desarrollar una cultura de investigación más sólida en las escuelas normales.

Referencias

Aguinaga, M. y Asensio, I. (2024). Competencias de investigación en la formación inicial docente. Un estudio de casos. Revista Complutense de Educación, 35(4), 709-718. https://doi.org/10.5209/rced.86082

Ávila, R., y Garza, H. (2022). La investigación educativa en las escuelas normales de México: la importancia de formar formadores. Universidad Verdad (80), 12-23. https://doi.org/10.33324/uv.v1i80.511

Bravo, J. (2019). Las Escuelas Normales, orientan la formación de maestros superiores, comprometidas con la educación y la Práctica Pedagógica Investigativa. Revista Historia de la Educación Colombiana, 23(23), 139 – 171. https://doi.org/10.22267/rhec.192323.62

Callejas, F. y Soriano, L. (2018). Análisis multifactorial en la formación docente en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Debates en Investigación y Curriculum, 4(4), 1-12. https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2018/B081.pdf

Calixto, R. (2019). Estudio exploratorio de las competencias investigativas de los futuros docentes de Educación Primaria. Magister, 31(1), 17-23. https://doi.org/10.17811/msg.31.1.2019.17-24

Chacón, J., Rodríguez, J. y Gómez, O. (2024). Análisis de la formación de habilidades investigativas en escuelas normales de México. Revista Europea de Innovación Pública y Social (9), 01-17. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-556

Chapa, M. (2020). El conocimiento generado a partir de la aplicación de un proceso de diagnóstico por estudiantes normalistas en escuelas de educación primaria: la relación práctica profesional e investigación educativa. Revista de Políticas Universitarias, 4(11), 24-33. https://doi.org/10.35429/JUP.2020.11.4.24.33

Cervantes, E. (2019). Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 17(4), 59-70. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55166992004

Cruz, K. (2018). Reforma a la formación inicial docente. Modelo curricular basado en competencias. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 7(14), 1-16. https://doi.org/10.23913/ricsh.v7i14.152

Cruz, K. (2019). Los cuerpos académicos en la construcción de competencias del investigador. Ra Ximhai, 15(1), 89-100. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7384602

Daza, E. y Granados, I. (2024). Consideraciones sobre el sentido de la investigación en la formación de profesores normalistas superiores. Nuevas tendencias en la investigación cualitativa, 20(1), 1-16. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9545097

Díaz, C. y Pérez, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal. Un medio para mejora en la formación docente. Ra Ximhai, 12(6), 295-303. https://drive.google.com/file/d/0B_QQ0W8TI5acS3Nya1dsOVlSZjg/view?resourcekey=0-a3DUSRF-EHcQFjZ4ilnl1w

Flores, H. y Vázquez, S. (2021). El módulo prácticainvestigación y el desarrollo de competencias en las Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Perú. Centro Sur, 1-18. https://doi.org/10.37955/cs.v4i3.175

García, E. (2016). Formación Investigadora en el Proceso de Formación Inicial en Escuelas Normales. Diálogos sobre Educación, 7(12), 1-11. https://www.redalyc.org/journal/5534/553458153010/553458153010.pdf

García, J. y Sánchez, J. (2016). Las competencias profesionales en la formación docente: un programa de transición, la reforma curricular en las escuelas normales en México. Ra Ximhai, 12(6), 269-284. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194018.pdf

Garabandal, M. (2024). Valoración de la percepción de estudiantes normalistas hacia el proceso de construcción de su tesis de investigación. Educación y formación, 9, 1-21. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9953992

Gélvez, L. (2025). La educación contextual y las prácticas pedagógicas: lineamientos en la formación inicial de docentes normalistas. Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica, 5(1), 411-429. https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/850

González, C., Cárdenas, M. y Venegas, R. (2024). Competencias de Investigación y Reflexión en Formación Inicial Docente. Revista Complutense de Educación, 35(2), 381-392. https://doi.org/10.5209/rced.85755

CC BY

Gómez, M. (2017). La investigación-acción en el desarrollo del pensamiento complejo e interdisciplinar del futuro docente. RECIBE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 3(2), 1265-1272. https://doi.org/10.33010/recie.v3i2.2072

Herrera, A. (2025). Las Competencias Profesionales en los Procesos de Formación Docente Plan 2018 en la Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc. Ibero Ciencias Revista Científica y Académica, 4(3), 4451-4483. https://doi.org/10.63371/ic.v4.n3.a351

Inciarte, A., Camacho, H. y Casilla, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. Opción, 33(52), 322 - 343. https://www.redalyc.org/pdf/310/31053180014.pdf

Isla, M., Seijo, J. y Espinosa, F. (2013). Consideraciones para el desarrollo de capacidades de investigación en universidades privadas. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 10(40), 5-13. https://www.redalyc.org/pdf/342/34231746001.pdf

Lagunes, Y., Cruz, G. y Bello, L. (2023). Saberes docentes durante el acompañamiento en la titulación de una escuela Normal. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 14, 1-20. https://www.redalyc.org/journal/5216/521674411007/html/

López, V. y Baez, M. (2025). La investigación educativa en la formación inicial docente desde la escuela normal. CPU-e Revista de Investigación Educativa (41), 151-178. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i41.2896

Luna, J. (2019). El uso de las TIC en una institución formadora de docentes en México. https://www.semanticscholar.org/paper/EL-USO-DE-LAS-TIC-EN-UNA-INSTITUCIÓN-FORMADORA-DE-Castañon/f3fb1c6eed1fef3445a60f6c741c03da276515be

Martínez, G. (2023). Significados, experiencias y reflexiones acerca de competencias didácticas de estudiantes normalistas. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 4(4), 831–847. https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1262

Martínez, G. y Obregón, E. (2017). Habilidades intelectuales específicas que favorecen el desarrollo de competencias para la investigación en la licenciatura en educación física. Educando para educar. Benemerita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. https://becenesIp.edu.mx/ojs2/index.php/epe/article/view/14

Mendioroz, A., Napal, M. y Peñalva, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24, 1-14.

https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182

Monroy, G., Garduño, V., Cruz, O. y Ramírez, C. (2024). Retos de los docentes formadores de las escuelas normales ante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. Revista RELEP, 6(6), 06-18. https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.1.1489

Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. un currículum transversal de formación para la investigación. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3(1), 520-540. https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf

Muñoz, J., Quintero, J. y Munévar, R. (2005). Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. https://bibliotecadigital.magisterio.co/libro/c-mo-desarrollar-competencias-investigativas-en-educaci-n

Ortega, C. y Hernández, A. (2016). La conformación del cuerpo académico en la escuela normal, un medio para mejora en la formación docente. Ra Ximhai, 12(6), 295-303. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194020.pdf

Osorio, B. (2015). Competencias investigativas de los docentes en formación y de los docentes en ejercicio. Gaceta de Pedagogía (34), 81-109. https://doi.org/10.56219/rgp.vi34.542

Palencia, V., Villagrá, S. y Rubia, B. (2019). Posibilidades y tensiones del docente-investigador en la escuela. El caso de Argentina, Brasil, Colombia y México. Revista Fuentes, 21(1), 115-134. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6988

Pastenes, G. y Pérez, D. (2024). Habilidades investigativas en el currículo del profesor en formación: Una revisión sistemática. Veritas et Scientia, 13(1), 96-111. https://doi.org/10.47796/ves.v13i01.984

Paz, C. y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 24, 1-17. https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937

Pérez, H., Soto, M., Zaldívar, A. y Mazo, C. (2024). La relación de las competencias investigativas, digitales e informacionales en estudiantes normalistas. Revista de Investigación en Tecnologías de la Información, 12(25), 135-146. https://doi.org/10.36825/RITI.12.26.011

Pérez, X. (2018). Planificación argumentada, metahabilidad en la formación inicial. Anuario

Digital de Investigación Educativa I. (1) https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3256

Quezada, M. (2017). Aprender investigando para el desarrollo de habilidades investigativas en Formación Inicial Docente, Escuela Normal Estelí. https://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/7602/1/18262.pdf

Ravelo, M., Bonilla, I. y Martell, M. (2019). El desarrollo de la competencia investigativa en la formación profesional. ISLAS, 61(192), 162-176. https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1083

Rivera, M., Arango, L., Torres, C., Salgado, R. y García, F. (2009). Competencias para la investigación Desarrollo de habilidades y conceptos. Monterrey: Trillas. https://etrillas.mx/libro/competencias-para-la-investigacion_9424

Rodríguez, E. (2022). La lengua y la cultura: reflexiones desde las elaboraciones de materiales didácticos para la enseñanza de lenguas indígenas. Articulando e Construindo Saberes, 7, 2-20. https://share.google/26kldjS9KXxsLfDgB

Rubio, M., Castro, G. y Samayoa, G. (2024). Impacto de un cuerpo académico en la formación de investigadores de educación primaria. Ra Ximhai, 20(1), 111-133. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9632366

Ruiz, M., Pamplon, E. y González, E. (2024). Estrategias del profesorado para la enseñanza de la investigación en la formación inicial docente. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 15, 1-20. https://www.redalyc.org/journal/5216/521676741036/html/

Serrano, T. (2016). Las competencias de investigación en estudiantes de Pedagogía Infantil para el desarrollo de propuestas investigativas. https://www.semanticscholar.org/paper/Las-competencias-de-investigación-en-estudiantes-de-Arias/f394b3dc401a69f6067fd334f0180f59428ea7ca

Universidad de Deusto. (2004). Tuning Educational Structures in Europe Informe final Proyecto Piloto Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

Universidad de Deusto. (2007). Tuning América Latina Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Bilbao: Universidad de Deusto. https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIII_Final-

Report_SP.pdf

Valencia, A., Prieto, M. y Carrillo, J. (2020). La tutoría en la formación inicial como autoestudio. Revista Iberoamericana de Educación, 82(1), 195-211. https://doi.org/10.35362/rie8213598

Vega, M. (2019). La formación en investigación educativa de estudiantes normalistas LEP-BINE, para orientar pertinentemente su intervención en la práctica profesional. Memorias Del Concurso Lasallista De Investigación, Desarrollo E innovación, 5(1), 35-40. https://doi.org/10.26457/mclidi.v5i1.1637

Vega, J. y Vargas, S. (2024). Habilidades investigativas en educación formal: una revisión sistemática y bibliométrica. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-877

Villanueva, M., Vázquez, E. y Chávez, R. (2025). La formación en la investigación de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria en el devenir de los planes y programas de estudio en la Escuela Normal. Emergentes Revista Científica, 5(1), 831-847. https://doi.org/10.60112/erc.v5.i1.375

Zurita, L. y Villagra, C. (2023). Investigación en la formación inicial docente: identificando problemas de la propia práctica pedagógica. Diálogos sobre educación, 14(28), 1-25. https://doi.org/10.32870/dse.v0i28.1325

CC BY