

FACTORES RELEVANTES DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN PERÚ

Relevant factors in research practice in initial teacher training in Peru

Fatores relevantes da prática investigativa na formação inicial de professores no Peru

DATOS DEL AUTOR

Carlos A. Atúncar-Prieto *
Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-3688-0543>
carlos.atuncar@epg.usil.pe

*Autor correspondiente: carlos.atuncar@epg.usil.pe

Citar como: Atúncar-Prieto, C.A. (2025). Factores relevantes de la práctica investigativa en la formación inicial docente en Perú. *Homero*, 1(1), 29-41. <https://revistas.gigapsico.com/index.php/homero/issue/current>

Recibido: 15/12/2024

Revisado: 17/02/2025

Publicado: 31/03/2025

RESUMEN

Antecedentes: Las tendencias educativas actuales refieren la necesidad de fortalecer las prácticas investigativas en la Formación Inicial Docente (FID) con la finalidad de transformar los procesos de enseñanza aprendizaje. **Objetivo:** El objetivo fue determinar los niveles formativos de la práctica investigativa e identificar sus factores relevantes en el proceso de la FID. **Metodología:** La metodología se basó en un enfoque mixto que permitió la aplicación de una encuesta y una entrevista a 100 estudiantes de un Instituto Pedagógico de Formación Inicial Docente. **Resultados:** Los hallazgos muestran la percepción de un alto nivel de FID (83%), en relación con la práctica investigativa; a su vez el análisis cualitativo reveló que los factores relevantes de la práctica investigativa en la FID se connotan en: 1.- naturaleza multidimensional y dinámica, 2.- producción del conocimiento, 3.- participación en redes de investigación, 4.- visión reflexiva. **Conclusiones:** Los hallazgos evidencian el potencial de la práctica investigativa como eje articulador para consolidar una cultura docente orientada a la innovación pedagógica. Se proyecta la necesidad de fortalecer políticas formativas que integren investigación, colaboración y reflexión como pilares estratégicos en la FID.

Palabras clave: competencia investigativa, formación inicial, innovación educativa, pensamiento crítico, redes de investigación.

ABSTRACT

Background: Current educational trends point to the need to strengthen research practices in Initial Teacher Training (ITT) to transform teaching and learning processes. **Objective:** The objective was to determine the training levels of research practice and identify its relevant factors in the ITP process. **Methodology:** The methodology was based on a mixed approach that allowed for the application of a survey and an interview with 100 students from a Teacher Training Institute. **Results:** The findings show the perception of a high level of FID (83%) in relation to research practice. In turn, the qualitative analysis revealed that the relevant factors of research practice in FID are connoted in 1.- multidimensional and dynamic nature, 2.- knowledge production, 3.- participation in research networks, 4.- reflective vision. **Conclusions:** The findings demonstrate the potential of research practice as a coordinating axis for consolidating a teaching culture oriented towards pedagogical innovation. There is a need to strengthen training policies that integrate research, collaboration, and reflection as strategic pillars in ITP.

Keywords: research competence, initial training, educational innovation, critical thinking, research networks.

RESUMO

Antecedentes: As tendências educacionais atuais apontam para a necessidade de fortalecer as práticas de investigação na Formação Inicial Docente (FID) com o objetivo de transformar os processos de ensino-aprendizagem. **Objetivo:** O objetivo foi determinar os níveis formativos da prática investigativa e identificar seus fatores relevantes no processo da FID. **Metodologia:** A metodologia baseou-se em uma abordagem mista que permitiu a aplicação de uma pesquisa e uma entrevista a 100 alunos de um Instituto Pedagógico de Formação Inicial Docente. **Resultados:** Os resultados mostram a percepção de um alto nível de FID (83%) em relação à prática investigativa; por sua vez, a análise qualitativa revelou que os fatores relevantes da prática investigativa na FID se caracterizam por: 1.- natureza multidimensional e dinâmica, 2.- produção de conhecimento, 3.- participação em redes de investigação, 4.- visão reflexiva. **Conclusões:** Os resultados evidenciam o potencial da prática investigativa como eixo articulador

para consolidar uma cultura docente orientada para a inovação pedagógica. Projeta-se a necessidade de fortalecer políticas formativas que integrem investigação, colaboração e reflexão como pilares estratégicos na FID.

Palavras-chave: competência investigativa, formação inicial, inovação educativa, pensamento crítico, redes de investigação.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto de la práctica investigativa en la Formación Inicial Docente (FID), se enfoca en la pedagogía de Freire, en su propuesta de la “Pedagogía como práctica de la libertad” ([Freire, 1978](#)); con una metodología de alfabetización que se expande por toda América Latina. En este sentido, la propuesta de Freire implica dos momentos distintos de manera progresiva: la primera se refiere a tomar conciencia de la realidad en la cual el individuo vive, como ser oprimido, sujeto a las determinaciones que los opresores imponen; la segunda, es la iniciativa de los oprimidos para luchar y liberarse frente a los opresores, es decir, considera que la situación vivida no se queda en la simple toma de conciencia de la realidad, por el contrario el individuo tiene la necesidad de combatir ese status quo que lo limita.

Dicho postulado se sintetiza a través del aprendizaje que la escuela debe desarrollar, no como una adaptación a su contexto, que le imponen los opresores, por el contrario debe servir como práctica de la emancipación mediante investigaciones educativas de aporte socio crítico a la educación popular; investigaciones de acción reflexiva desde la práctica docente, investigaciones de educación social en el contexto de América Latina, y el enfoque transformador de la educación con énfasis en la formación de los docentes en el Perú.

En esta línea, la práctica investigativa es un proceso sistémico complejo que implica el abordaje legítimo y ético desde una indagación epistémica que avizora un problema de indagación, situado en contextualizar y disciplinar socialmente aportes relevantes con sustento teórico que se desarrollan en diversos contextos educativos ([Vizcaino y Alonso, 2023](#)). Dichos contextos se ajustan sistemáticamente a la naturaleza del fenómeno objeto de estudio, con el propósito de recopilar y analizar información que permitan contribuir a realidades que generen un cambio de impacto en los sistemas educativos.

En mención a los hallazgos científicos, [Deroncele et al. \(2021\)](#), señala que es necesario abordar una práctica investigativa desde la competencia epistémica vinculado al mapeo epistémico en sus dimensiones: 1.- Axiológico como desarrollo humano, 2.- Epistemológico como cimiento a lo cognitivo, 3.- Praxiológico a la aplicabilidad y validez, 4.- Ontológico como argumento a la existencia y racionalidad, 5.- Metodológico para diseñar lineamientos en el desarrollo investigativo. En este sentido, se destaca la ruta del investigador como punto de partida desde la competencia epistémica donde permite argumentar, comprobar y contribuir al desarrollo coherente del fenómeno que trascienda evolutivamente.

Por otro lado, [Guerrero-Cuentas et al. \(2020\)](#), menciona que la práctica investigativa debe ser flexible a la transferencia de enseñanza-aprendizaje donde enfatiza a un proceso de resignificación como mediador significativo en la praxis pedagógica que promueva nuevos pensamientos, acciones y decisiones con sentido causa-efecto en el marco educativo. De este modo nace un nuevo reto docente de generar experiencias innovadoras para promover en los estudiantes su competencia epistémica como un tipo de aprendizaje relevante que requiere ir más allá de la enseñanza tradicional y apostar por innovación educativa situada ([Palacios-Núñez et al., 2021](#)).

Sin embargo, [Rodríguez y Ferreira \(2022\)](#), destacan a la práctica investigativa como aliado de la meta-reflexión que permita asumir desafíos dentro de las diversas actividades pedagógicas; donde se busca en todo momento resolver problemas, descubrir soluciones, implementar nuevas estrategias y generar procesos de auto-reflexión. En este sentido los procesos de la investigación deben impactar como agente de cambio educativo en los procesos de enseñanza donde empodera al docente en los recursos didácticos, toma de decisiones pedagógicas, capacidad de innovar en el aprendizaje, con una constante visión de acompañamiento y mejora continua.

En este sentido, el docente debe encontrarse en una praxis actualizada en busca de nuevas formas orientadas al crecimiento y desarrollo educativo; para lo cual es primordial interactuar con un currículo adaptable direccionado en el estudiante como aprendizaje categórico donde pueda explorar las dimensiones del proceso sistémico complejo, desarrollo de la competencia epistémica, resignificación de la experiencia pedagógica, y la meta-reflexión de la práctica investigativa que contribuyen al potencial de la práctica investigativa en la FID.

Proceso sistémico complejo

El proceso sistémico complejo de la práctica investigativa en la FID, se centra en la trascendencia de la construcción de las investigaciones educativas a partir de la identificación de las problemáticas educativas evidenciadas en la práctica pedagógica, mediante las cuales se desarrolla un constructo de lecciones aprendidas y proyecciones de mejora con la finalidad de sistematizar las experiencias de la práctica profesional en la FID.

En esta línea, [García-González y Sánchez-Sánchez \(2020\)](#), señalan que los métodos de investigación relacionados a la sistematización de la práctica pedagógica requieren de un proceso sistémico de recopilar la información, contrastar con

teorías, y construir un conocimiento nuevo con novedad científica desde la complejidad crítica reflexiva. De igual forma, para el logro de los objetivos de la investigación es preciso desarrollar un análisis hermenéutico de los resultados y con técnicas e instrumentos que faciliten la sistematización de las experiencias pedagógicas.

En dicho proceso sistémico complejo, es necesario considerar a la práctica investigativa desde una mirada de la investigación contextualizada, en donde se enfatiza que los procesos de la investigación respondan a situaciones reales del contexto educativo, además a la naturaleza del objeto de estudio, que considera necesario definir claramente la delimitación de la investigación, y la producción científica como una práctica constante en la FID.

Desarrollo de la competencia epistémica

El desarrollo de la competencia epistémica en la práctica investigativa implica fortalecer las capacidades de indagación, selección, análisis, argumentación e interpretación en los estudiantes; con la finalidad de ejercer una FID que contribuya a los procesos de sistematización de la práctica pedagógica y a la transformación de los sistemas educativos. En esta línea [Deroncelle et al. \(2021\)](#), señala que la competencia epistémica, contribuye a la argumentación epistemológica de las categorías de la investigación, de esta forma se garantiza los aportes praxiológicos y la coherencia racional de la calidad de la investigación en donde se asume un proceso metodológico científico en consistencia con los conocimientos generados.

De esta forma el desarrollo de la competencia epistémica se constituye en un aspecto relevante en la FID, mediante la indagación epistémica que establece claramente los supuestos axiológicos y ontológicos de la investigación; en sus procesos de la práctica pedagógica que establece el supuesto praxiológico para vincular la teoría con la práctica; y el proceso de corroboración teórica de los problemas identificado que realiza el constructo epistemológico de la categoría investigada.

Resignificación de la experiencia pedagógica

A partir de los cambios disruptivos en los contextos educativos y los nuevos retos de la educación, es necesario repensar los procesos educativos con la finalidad de responder a las nuevas tendencias formativas. Por ello, la resignificación de la experiencia contribuye a la transformación de los sistemas educativos tradicionales con la finalidad de trascender en una práctica investigativa que contribuya a una educación innovadora y holística.

En esta línea, [Guerrero-Cuentas et al. \(2020\)](#), refiere que la resignificación de la experiencia pedagógica promueve en los docentes valorar sus acciones en el campo educativo, además que es un medio para transformar los procesos de enseñanza aprendizaje mediante la motivación, disrupción del pensamiento y construcción de su propio aprendizaje con un enfoque de valoración de la persona como eje fundamental en el desarrollo social.

En dicho contexto, la resignificación de la experiencia pedagógica es una tarea fundamental en la FID, teniendo en cuenta que desde la práctica investigativa se pueden desarrollar nuevas formas de pensar para apropiarse del aprendizaje; de igual forma se pueden generar transformaciones en el currículo; y en los procesos de indagación epistémica se convierte en un facilitador del aprendizaje en diversos contextos situacionales.

Meta-reflexión de la práctica investigativa

Debido a los procesos complejos y de sistematización de las experiencias de las prácticas investigativas, se puede afirmar que la meta-reflexión implica un enfoque sistémico de la investigación en constante producción de nuevas problemáticas educativas a atender, como producto de la reflexión crítica de los hallazgos y la identificación de nuevas categorías emergentes a corroborar con las teorías existentes.

En este sentido, la meta-reflexión docente tiene su grado de complejidad y necesita de un proceso de implementación, debido a que realiza un balance final de logros y dificultades, que no solo se basa en la calificación; al contrario, establece criterios de fases formativas con la finalidad de establecer una mejora continua en el aprendizaje de los estudiantes ([Mollo y Deroncelle, 2022](#)).

A manera de síntesis argumentativa, es relevante desarrollar procesos de meta-reflexión en la práctica investigativa; complementado con una práctica reflexiva que conlleve al perfeccionamiento de la calidad educativa; además de la meta reflexión objetiva que permita la adquisición de nuevos conocimientos didácticos; y la reflexión dialógica que promueve la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. MÉTODOS

La presente investigación, sustenta su diseño metodológico desde el enfoque mixto, de tipo no experimental-exploratoria. A su vez, es de tipo descriptivo hermenéutico mediante la sistematización de categorías emergentes que permitió develar nuevos aportes en la investigación. Además, estuvo conformado por una muestra de 100 estudiantes de las carreras de Educación Inicial y Educación Primaria de FID, siendo seleccionados por un muestreo no probabilístico mediante los criterios de inclusión por ser estudiantes directamente relacionados a la FID de un Instituto Superior Pedagógico de Lima Norte, Perú. En este sentido, los

datos recogidos se realizaron mediante una encuesta semiestructurada, haciendo uso de un cuestionario con 12 ítems cerrados para el análisis cuantitativo y 4 ítems abiertos para el análisis cualitativo en relación con la práctica investigativa en la FID.

De este modo, las dimensiones analizadas de la práctica investigativa fueron: 1.- Proceso sistémico complejo, ítems cerrados del 1 al 3; 2.- Desarrollo de la competencia epistémica, ítems cerrados del 4 al 6; 3.- Resignificación de la experiencia pedagógica, ítems cerrados del 7 al 9; 4.- Meta-reflexión de la práctica investigativa, ítems del 10 al 12. Los ítems abiertos del 13 al 16, permitieron develar las categorías emergentes de la práctica investigativa. Finalmente se utilizaron los rangos de medición de la escala de Likert: 1.- nunca, 2.- casi nunca, 3.- algunas veces, 4.- casi siempre, y 5.- siempre; que luego fueron recalculados mediante el uso de los baremos en el rango: 1.- Bajo, 2.- Medio, 3.- Alto. De igual forma, el instrumento utilizado consta de una alta fiabilidad validado por el Coeficiente de Alfa de Cron Bach, obteniendo como valor global para la práctica investigativa 0,892, siendo una fiabilidad alta. Para la estadística descriptiva se utilizó el análisis de frecuencias con el software estadístico IBM-SPSS V. 25, y para el análisis cualitativo de categorías emergente el software de sistematización Atlas.Ti (versión 8.0).

3. RESULTADOS

En este apartado, se presentan los resultados de la investigación recogida mediante los aportes de los estudiantes de FID en relación con la práctica investigativa, sintetizada en las dimensiones: 1.-Proceso sistémico complejo, 2.- Desarrollo de la competencia epistémica, 3.- Resignificación de la experiencia pedagógica, y 4.- Meta-reflexión de la práctica investigativa. A su vez se describen las categorías emergentes relacionado a los factores relevantes de la práctica investigativa en la FID.

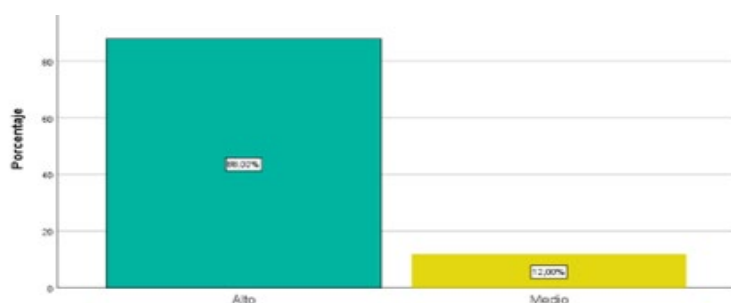


Figura 1. Práctica investigativa

Los resultados globales de la práctica investigativa en la FID, referidas por los estudiantes, señalan que el 88% considera una formación alta en relación con la práctica investigativa. Sin embargo, un 12% de estudiantes refieren un nivel medio de la práctica investigativa en sus procesos de formación para ejercer la docencia (Figura 1). Dichos resultados evidencian la existencia de un buen nivel significativo en la formación de la práctica investigativa de la FID, pero se debe tener cuenta los resultados en menor cuantía de nivel medio, para atender de forma oportuna. En esta línea, [Atúncar-Prieto y Deroncelle-Acosta \(2021\)](#), señalan que la dimensión praxiológica pedagógica, contribuye a la transformación de la práctica docente. Por ello, la importancia de dinamizar la práctica investigativa desde la sistematización de las experiencias en el campo de acción educativo para luego profundizar mediante la corroboración teórica. A su vez, [Atúncar-Prieto et al. \(2023\)](#), señalan que la dinamización de la FID se enfoca en la vinculación de la práctica investigativa con el uso de la tecnología y la construcción del nuevo conocimiento. En este plano, se precisa que el desarrollo de la práctica investigativa debe tener como soporte el uso de las tecnologías y procesos de innovación educativa para la generación de contenidos relevantes que transformen la FID.

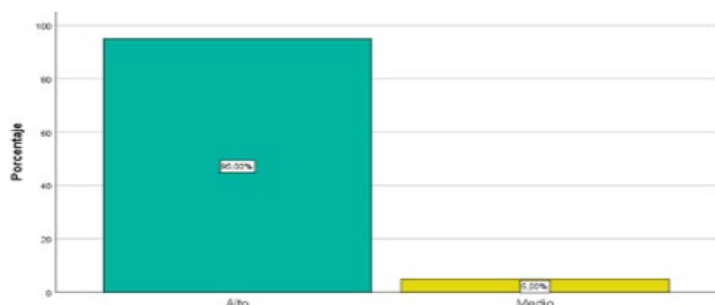


Figura 2. Dimensión proceso sistémico complejo

En relación con los resultados de la dimensión del proceso sistémico complejo de la práctica investigativa en la FID, los estudiantes refieren que un 95% considera un nivel alto en dicha dimensión, sin embargo, un 5% considera que esta en un nivel medio (Figura 2). Dichos resultados evidencian un buen nivel formativo en los procesos sistemáticos de la práctica investigativa, pero

se debe considerar aspectos de mejora y acompañamiento con aquellos estudiantes que presentan dificultades en los procesos de indagación y construcción epistemológica de la investigación.

En este sentido, [Paz Delgado y Estrada \(2022\)](#), refiere que el constructo de la investigación comprende un proceso de vinculación sistémica de los aspectos de contenidos, procesos, comportamientos, y desarrollo reflexivo de dicha secuencialidad. Mediante el planteamiento de dicha premisa es necesario fortalecer los procesos la práctica investigativa. A su vez, [Snyder \(2019\)](#), señala que además implica una formación integral de los docentes basado en las competencias de indagación, búsqueda y selección de información, propuesta de mejora, y evaluación reflexiva de los resultados encontrados. Para dicho fin, los planes de estudios de la FID deben desarrollar de forma transversal los procesos formativos que permitan a los estudiantes desarrollar capacidades sociocríticas, argumentación y síntesis.

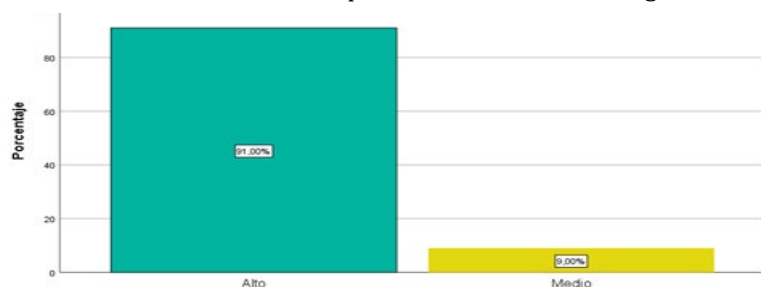


Figura 3. Dimensión desarrollo de la competencia epistémica

En relación a la dimensión de la competencia epistémica, los estudiantes de FID, refieren en un 91% que dicha dimensión se encuentra en un nivel alto, y un 9% considera que esta en un nivel medio (Figura 3). Dichos resultados evidencian un alto empoderamiento de la competencia epistémica en los procesos formativos de la FID, sin embargo, se deben identificar los factores esenciales en los cuales algunos estudiantes están presentando dificultades.

En dicho contexto formativo, la competencia epistémica se vincula con el empoderamiento de la gestión del pensamiento crítico, acompañado por un proceso formativo de los estudiantes que se enfoque en una investigación reflexiva y la capacidad de interpretar los hallazgos en el contexto educativo; de esta forma se realiza un diseño holístico de la investigación y la selección de una metodología que marque la ruta epistémica del estudio de forma clara e intencional. A su vez, [Luna y Atúncar \(2023\)](#), enfatizan que la profundización del aprendizaje se enmarca en la construcción epistemológica que sistematiza las prácticas investigativas desde la mirada praxiológica. En esta línea la competencia epistémica es de vital importancia en la formación docente, porque permite potenciar las capacidades necesarias para realizar investigaciones que respondan a las problemáticas educativas del contexto actual.

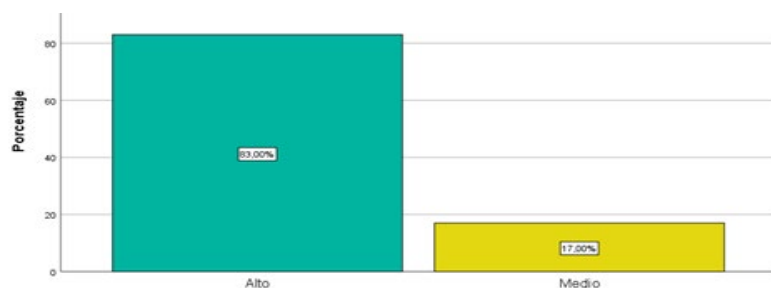


Figura 4. Dimensión resignificación de la experiencia pedagógica

En relación con la dimensión resignificación de la experiencia pedagógica, los estudiantes de FID, refieren en un 83% que dicha dimensión se encuentra en un nivel alto, y un 17% consideran que esta en un nivel medio (Figura 4). Dichos resultados evidencian un alto nivel de resignificación de la experiencia pedagógica en la práctica investigativa, sin embargo, es preciso abordar aspectos de transformación en la formación docente con la finalidad de consolidar aportes relevantes en el ámbito educativo a partir de la proyección de las experiencias pedagógicas. Además, es importante tener en cuenta que los docentes deben prepararse para responder a los desafíos educativos actuales, a través del desarrollo de competencias formativas integrales mediante procesos didácticos que capten el interés de los estudiantes con la finalidad de retomar su rol fundamental en la educación de calidad y la resignificación de la práctica pedagógica en las intervenciones innovadoras de los procesos pedagógicos ([Villalobos Claveria & Melo Hermosilla, 2020](#)).

A su vez, [Guerreiro-Cuentas et al. \(2020\)](#), señala que la calidad formativa es un aspecto esencial en la preparación de los egresados, siendo necesario reconfigurar su práctica con la finalidad de potenciar su desempeño laboral. En este sentido, la reconfiguración de la experiencia pedagógica contribuye en la calidad de la FID y en un potencial proceso formativo de los futuros docentes con nuevas visiones de innovación y transformación de la educación.



En este sentido, [Rodríguez \(2020\)](#), señala que los procesos de aprendizaje constituyen la construcción de un nuevo conocimiento, que amerita una evaluación reflexiva en cuanto contribuye al proceso formativo de los estudiantes mediante el análisis y comprensión de los logros y dificultades que se reflejan en las evidencias del aprendizaje, producto de la metodología, del plan pedagógico, estrategias y secuencia didáctica. A su vez, [Mollo y Deroncele \(2022\)](#), señalan que la retroalimentación y la pro-alimentación son vinculantes, sin embargo, el primero describe de forma general el proceso de aprendizaje; y el segundo realiza las recomendaciones necesarias para una mejor experiencia de aprendizaje. Es decir, todo proceso de reflexión en la práctica investigativa debe conllevar al diálogo entre todos los actores inmersos en el proceso, con la finalidad de establecer los mecanismos idóneos que mejoren la experiencia de aprendizaje.

En relación a los ítems abiertos del cuestionario semiestructurado aplicado a los estudiantes de FID, se refieren aportes esenciales de acuerdo a la experiencia formativa de los sujetos del presente estudio en relación a la práctica investigativa; en donde se develan los factores relevantes constituidos por cuatro categorías de primer orden: 1.- Naturaleza multidimensional y dinámica, 2.- Producción del conocimiento, 3.- Participación en redes de investigación, 4.- Visión reflexiva, como se muestra en la figura 6.



En relación con la categoría de primer orden naturaleza multidimensional y dinámica, se profundizan con las categorías de segundo orden mediante el proceso complejo que incide en el razonamiento y pensamiento para poder realizar un análisis subjetivo de la investigación, las cuales se especifican con las categorías de tercer orden relacionado al análisis de datos holístico las cuales conducen a analizar las situaciones complejas de manera general. En ese sentido, se sistematiza la selección de nuevos conocimientos para luego analizarlos y se desarrolle crecientemente la evolución del conocimiento vinculados a situaciones dentro de un sistema donde se manifiesten fenómenos de carácter social, las cuales se podrán visionar desde la perspectiva holística e integradora que contribuyan al avance de nuevas investigaciones.

Por otro lado, la categoría producción del conocimiento se profundizan con las categorías de segundo orden relacionado a la comprensión y uso del conocimiento que ayudará a desarrollar y fomentar el pensamiento crítico, asimismo promoverá el aprendizaje profundo y significativo las cuales se especifican con las categorías de tercer orden que son conocimiento de la realidad; estas fortalecerán las habilidades del conocimiento que permitirá analizar el pensamiento y conocimiento, la producción e interpretación de teorías, dominio sólido de los contenidos y autorreflexión del docente en su práctica pedagógica.

Asimismo, la categoría visión reflexiva se profundizan con las categorías de segundo orden construcción colectiva de conocimiento que se desarrollarán de manera colaborativa manifestando un proceso reflexivo y crítico que permitirán contribuir e innovar a los desafíos educativos con la finalidad de brindar un plan de mejora en la educación, las cuales se especifican con las categorías de tercer orden que son el intercambio de experiencias que permitirán la construcción y diseño de nuevas estrategias facilitando el aprendizaje autónomo y continuo; de esa manera se pueden promover espacios de análisis y diálogo mediante la innovación e identidad pedagógica que se articularán y permitirán transformar el proceso educativo.

Finalmente, en la categoría participación en redes de investigación se profundizan con las categorías de segundo orden donde la retroalimentación constructiva serán basadas en las experiencias de la práctica, el cual permitirá diseñar un plan de acción que surgirán desde la necesidad del contexto estudiado para el cual se establecerá como estrategia el trabajo colaborativo; estas se especifican con las categorías de tercer orden que son análisis e interpretación de la práctica que permite la comparación y argumentación de teorías, para luego establecer la solución de problemas mediante habilidades comunicativas que contribuirá al compromiso social, mediante el uso de herramientas tecnológicas y búsqueda de documentos científicos y bibliográficos que respalden la postura de las pesquisas mencionadas en la investigación.

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos de las categorías emergentes en relación a los factores relevantes de la práctica investigativa, se corroboran con los aportes de [Cobo-Huesa et al. \(2021\)](#), quienes señalan que la naturaleza multidimensional y dinámica de la práctica investigativa se enfocan en gestionar un conocimiento pedagógico relevante en los futuros docentes, con la finalidad que promuevan la naturaleza de la investigación con énfasis en el pensamiento crítico para mejorar los procesos didácticos en la educación. De igual forma, [Vázquez-Miraz y Posada-Llorente \(2020\)](#), refieren que la construcción del nuevo conocimiento se gestiona con la calidad de la producción investigativa. En este sentido, la FID debe fomentar un plan de estudios que respondan a los nuevos retos educativos de forma integrada, en donde la faceta multidimensional del docente se enriquece mediante la producción del conocimiento.

De igual forma, [Hangül & Şentürk \(2022\)](#), enfatizan la importancia del empoderamiento del investigador docente en las redes de interaprendizaje con la finalidad de asesorarse y compartir información en un diálogo colegiado que permita el intercambio de información de sus experiencias pedagógicas. A su vez, [Botella y Ramos \(2019\)](#), señalan que las estrategias de investigación constituyen el componente de innovación y transformación de la práctica docente, pero deben ser complementadas con procesos reflexivos desde una visión de mejora continua. En esta línea, el intercambio de experiencias de la práctica investigativa trascienda en la consolidación de aportes relevantes al campo educativo y necesita ser acompañado de procesos de reflexión crítica que permita una renovación activa de las intervenciones pedagógicas docentes.

Hacia una formación docente crítica, reflexiva y en red para la generación de conocimiento

Los resultados obtenidos permiten identificar cuatro factores clave que configuran la práctica investigativa en la formación docente. En primer lugar, se destaca su naturaleza multidimensional y dinámica, la cual exige el desarrollo de un pensamiento crítico por parte de los futuros docentes. En segundo lugar, la práctica investigativa se orienta hacia la producción de conocimiento, entendida como un resultado académico, y como un proceso formativo que articula teoría y práctica. En tercer lugar, se evidencia la importancia de la participación en redes de investigación, las cuales promueven el trabajo colaborativo, el intercambio de saberes y la construcción colectiva del conocimiento. Finalmente, la adopción de una postura reflexiva emerge como un componente transversal que favorece la autocrítica, el análisis del propio quehacer pedagógico y la mejora continua.

El pensamiento crítico se consolida como un componente central de la práctica investigativa, caracterizada por su naturaleza multidimensional y dinámica. En esta línea, [Pedraja-Rejas et al. \(2025\)](#) evidencian que el desarrollo del pensamiento crítico en la formación inicial docente no depende exclusivamente de factores estructurales, como la preparación del profesorado o las condiciones institucionales, sino también de variables experienciales como la satisfacción estudiantil y los resultados de

aprendizaje. Complementariamente, [Barahona et al. \(2023\)](#) destacan el valor formativo de la retroalimentación en entornos tecnológicos colaborativos, mostrando que las actividades de evaluación entre pares fomentan el pensamiento crítico cuando los futuros docentes asumen un rol activo en la construcción del conocimiento. En conjunto, estos estudios refuerzan la idea de que el pensamiento crítico, como dimensión transversal de la práctica investigativa, se desarrolla en la interacción de múltiples factores pedagógicos, institucionales y tecnológicos, exigiendo una formación docente sensible a esa complejidad.

Así, el pensamiento crítico se configura como un eje fundamental de la práctica investigativa en la formación inicial docente, entendida esta como un proceso dinámico y multidimensional que articula reflexión, acción pedagógica y construcción de conocimiento. Los estudios revisados refuerzan esta visión desde diversas aproximaciones. Por ejemplo, [Cobo-Huesa et al. \(2021\)](#) proponen un enfoque integrado que vincula la naturaleza de la ciencia y el pensamiento crítico mediante intervenciones diseñadas y evaluadas en contextos reales de aula, destacando la necesidad de estrategias sostenidas y basadas en evidencia para fortalecer estas competencias. En la misma línea estudios demuestran que metodologías activas como el juego de rol y los debates académicos motivan a los futuros docentes, y favorecen el desarrollo de competencias reflexivas, comunicativas y pedagógicas estrechamente asociadas al pensamiento crítico ([Anta et al., 2019](#); [Anta & De Barrón, 2018](#)). Estas experiencias posicionan al PC como una competencia transversal, construida en contextos de interacción, diálogo y análisis situado. Así, se reafirma que el pensamiento crítico no es un componente aislado, pues forma parte de un entramado pedagógico que exige condiciones institucionales, estrategias didácticas activas y espacios de investigación formativa donde los estudiantes puedan cuestionar, argumentar y transformar su práctica desde una perspectiva crítica.

Por su parte la producción de conocimiento en la formación inicial docente se reconoce como una competencia investigativa esencial para interpretar críticamente la realidad educativa y para incidir en ella de forma transformadora. La formación en investigación permite al futuro docente consumir ciencia y generar conocimiento aplicable a su contexto profesional, lo que supone un avance en términos de calidad educativa y pertinencia social ([Aguinaga-Villegas & Asensio-Muñoz, 2024](#))

Sin embargo, esta capacidad investigativa aún no ocupa el lugar central que le corresponde en muchos programas de FID. A pesar de que se reconoce como un eje curricular, los estudios muestran que la dedicación horaria y la integración efectiva de estas competencias en los planes de estudio siguen siendo limitadas. Esta desconexión entre el perfil de egreso y las oportunidades reales de desarrollar habilidades de investigación evidencia la necesidad de una reorganización curricular más coherente ([Aguinaga-Villegas & Asensio-Muñoz, 2024](#))

Por otro lado, la investigación educativa adquiere especial relevancia cuando está orientada a la transformación institucional y a la inclusión social. Desde esta perspectiva, producir conocimiento ya no se limita a publicar resultados, ello implica diseñar modelos formativos transferibles, con impacto directo en la práctica docente y en las políticas universitarias. La transferencia efectiva de conocimientos derivados de la investigación se convierte así en un motor de cambio para la formación del profesorado universitario, especialmente en ámbitos como la educación inclusiva ([Buenestado-Fernández et al., 2023](#)).

Asimismo, la producción de conocimiento en FID debe alinearse con los desafíos contemporáneos, como la sostenibilidad. En este sentido, los estudios muestran que el compromiso docente con la investigación vinculada a la sostenibilidad depende de variables institucionales y también de factores socioprofesionales del profesorado, como el género, la disciplina o el tipo de jornada. Esto plantea la urgencia de fomentar una cultura investigativa institucional que promueva la equidad, la colaboración interdisciplinaria y la formación continua ([González Laskibar et al., 2025](#)).

En torno a la participación en redes de investigación representa una dimensión clave en el fortalecimiento de las competencias investigativas durante la formación inicial docente. Estas redes, especialmente aquellas que vinculan universidades y escuelas, ofrecen un espacio de colaboración donde los futuros docentes pueden desarrollar, compartir y aplicar conocimiento a partir de la investigación situada. En este contexto, se promueve el desarrollo profesional individual y el aprendizaje institucional a través del intercambio continuo de saberes ([Cornelissen et al., 2011](#))

Las redes de investigación entre escuelas y universidades también han demostrado ser un mecanismo efectivo para articular la teoría con la práctica, mediante investigaciones desarrolladas por estudiantes de maestría que responden a problemas reales del aula. Estas experiencias enriquecen el conocimiento profesional, a la vez que promueven procesos colaborativos entre profesores en formación y tutores académicos, generando así entornos de aprendizaje que favorecen la co-construcción del saber ([Cornelissen et al., 2013](#)).

Además, el involucramiento activo en redes investigativas ha mostrado tener un impacto directo en la transformación de la práctica pedagógica de los formadores de docentes. Tal como lo demuestra el estudio de la *Welsh Education Research Network*, la participación estructurada en proyectos de investigación fortaleció las habilidades, el conocimiento y la conciencia crítica de los formadores, repercutiendo positivamente en la experiencia formativa de sus estudiantes. Esto evidencia que las redes potencian la producción de conocimiento e inciden en la calidad del proceso educativo ([Tanner & Davies, 2009](#)).

Por último, la visión reflexiva en la formación inicial docente se concibe como una práctica fundamental para promover el juicio profesional, el aprendizaje significativo y el compromiso ético con la enseñanza. No obstante, ha sido objeto de críticas

por su vaguedad teórica y su tendencia a centrarse en aspectos racionales y retrospectivos, dejando de lado dimensiones creativas y críticas de la reflexión, así como la subjetividad del docente ([Akbari, 2007](#)).

Para favorecer el desarrollo genuino del pensamiento reflexivo, la literatura propone modelos colaborativos en los que los futuros docentes puedan compartir sus experiencias con compañeros y tutores en un marco de retroalimentación honesta y constructiva. Estas experiencias fortalecen la metacognición y ayudan a identificar múltiples formas de saber pedagógico ([Parsons & Stephenson, 2005](#)).

La reflexión también se vincula con habilidades como la flexibilidad cognitiva y la autonomía, mostrando que los docentes en formación que reflexionan con mayor profundidad tienden a desarrollar mejor sus capacidades de adaptación y toma de decisiones autónomas en contextos educativos complejos ([Orakci, 2021](#)). A partir del análisis automatizado de discusiones en línea, investigaciones recientes muestran que es posible mapear la evolución de la reflexión docente, destacando su utilidad como recurso para políticas de formación y diseño curricular en entornos digitales de aprendizaje profesional ([Liu et al., 2018](#)).

La participación de docentes en formación en proyectos de investigación en el aula demuestra ser una vía poderosa para el fortalecimiento de la postura reflexiva. La experiencia de investigar problemas reales del aula permite a los futuros maestros construir conocimientos pedagógicos desde la práctica y comprender mejor su propio desarrollo profesional ([Medwell & Wray, 2014](#)). Sin embargo, la formación docente inicial enfrenta limitaciones estructurales que restringen el tiempo y las condiciones para una reflexión profunda. Estudios con docentes principiantes muestran que, sin apoyos adecuados, la reflexión tiende a ser meramente descriptiva, centrada en aspectos técnicos más que en decisiones pedagógicas significativas. Aun así, los espacios formativos que propician comunidades de apoyo pueden facilitar el tránsito hacia formas más complejas de reflexión ([Penso et al., 2001](#)). Además, el uso de recursos tecnológicos y formatos híbridos como videos de aula, casos interactivos y entrevistas en línea, ha demostrado ser eficaz para fomentar tanto la autonomía como la reflexión crítica. Este enfoque permite a los docentes en formación asumir responsabilidades sobre su aprendizaje, tomar decisiones informadas y vincular teoría y práctica en escenarios simulados y reales ([Kupetz & Ziegenmeyer, 2006](#)).

Síntesis integradora

Desde las evidencias científicas sistematizadas se revela que la formación inicial docente requiere un enfoque integral que articule distintas dimensiones investigativas y profesionales para responder a los desafíos educativos contemporáneos. Entre ellas, el pensamiento crítico se erige como una competencia esencial para analizar información o cuestionar supuestos, en la misma medida que se constituye como eje articulador de la práctica investigativa docente. Su carácter multidimensional y dinámico permite a los futuros docentes conectar la reflexión pedagógica con la toma de decisiones éticas e informadas en contextos educativos cambiantes ([Barahona et al., 2023](#); [Cobo-Huesa et al., 2021](#); [Anta et al., 2019](#); [Anta & De Barrón, 2018](#)).

Junto a ello, la capacidad de producir conocimiento desde la práctica es una habilidad investigativa clave que contribuye a la profesionalización docente. La participación activa en proyectos de aula, el análisis de planes de estudio y la transferencia del conocimiento generado fortalecen la identidad investigadora del profesorado en formación, al tiempo que enriquecen su comprensión de los fenómenos educativos con sentido crítico y contextual ([Aguinaga-Villegas & Asensio-Muñoz, 2024](#); [Buenestado-Fernández et al., 2023](#); [González Laskibar et al., 2025](#)).

Las redes académicas y de investigación, por su parte, constituyen espacios potentes para el desarrollo profesional, la construcción colaborativa del conocimiento y la integración entre teoría y práctica. Estas redes, al conectar universidades y escuelas, permiten a los docentes en formación participar en comunidades de investigación que potencian sus competencias, motivaciones y capacidades para el trabajo interdisciplinario y transformador ([Cornelissen et al., 2011](#); [Tanner & Davies, 2009](#); [Cornelissen et al., 2013](#)).

Finalmente, la postura reflexiva es el hilo conductor que permite integrar críticamente saberes, prácticas y experiencias. Lejos de ser un ejercicio meramente introspectivo, la reflexión docente implica procesos metacognitivos, colaborativos y éticos que promueven el desarrollo de la autonomía profesional, el juicio pedagógico y la mejora continua. Su fortalecimiento exige tiempo, acompañamiento, y estrategias formativas que articulen teoría y acción desde una mirada crítica y situada ([Akbari, 2007](#); [Parsons & Stephenson, 2005](#); [Orakci, 2021](#); [Liu et al., 2021](#); [Medwell & Wray, 2014](#); [Penso et al., 2001](#); [Kupetz & Ziegenmeyer, 2006](#)). Estas dimensiones configuran un modelo de formación docente que supera la visión técnica de la enseñanza para situarla en el terreno de la transformación educativa, la innovación pedagógica y la justicia social desde la base de la investigación, el pensamiento crítico, la colaboración y la reflexión.

Estrategias formativas de la práctica investigativa en la FID

En relación con los resultados descritos se plantea una estrategia formativa centrada en los módulos de la práctica e investigación de la FID, que puede ser replicados para fortalecer la práctica investigativa en los procesos formativos de los docentes. El contexto formativo de la práctica investigativa se desarrolló en un contexto de post pandemia y de retorno

gradual a la semipresencialidad. En este sentido, los nuevos escenarios de la FID se sitúan en un plano de reconfiguración de los procesos de aprendizaje con la finalidad de atender los problemas emergentes en la educación. A su vez, dichos escenarios se caracterizan por la combinación de las modalidades de trabajo de forma virtual y presencial, que se vinculan con las experiencias de aprendizaje generadas por el docente formador relacionadas a la potenciación de las plataformas y herramientas digitales que favorecen a la indagación de información, las competencias digitales, y la interacción socio-comunicativa desde los espacios presenciales fomentando la colaboración colectiva docente-estudiante.

El análisis de la práctica investigativa invita a reflexionar, que es necesario docentes innovadores para atreverse a cambiar frente a cualquier situación que se pueda presentar con el fin de mejorar la calidad educativa. En este sentido, se plantean las siguientes estrategias:

- Formación de los estudiantes centrado en el pensamiento sociocrítico como estrategia reflexiva sobre lo observado en la práctica pedagógica.
- Formación de los estudiantes centrado en la competencia epistémica como capacidad para la profundización teórica de problemáticas identificadas en la observación de la práctica.
- Formación de los estudiantes en la metodología del Design Thinking, para consolidar el proceso de indagación de problemáticas educativas con proyección a la ideación de alternativas de solución, para culminar con la implementación de productos que respondan a la meta creativa del ciclo y al proyecto integrador anual (PIA).
- Formación de los estudiantes en el diseño de instrumentos para la sistematización y socialización de resultados de la observación de praxis.
- Formación de los docentes formadores para la concreción de los convenios con la escuela y con otras instituciones públicas para el desarrollo de las prácticas pre-profesionales.
- Formación de los docentes formadores para el diseño de los protocolos de atención de las escuelas a los estudiantes practicantes.
- Formación de los docentes formadores y estudiantes para la sistematización de la práctica y diseño metodológico para consolidar las investigaciones.
- Formación de los docentes formadores y estudiantes para la presentación de experiencias de las prácticas investigativas en seminarios, Webinar y socialización de productos integrados.

De igual forma, las estrategias mencionadas se constituyen con los conocimientos vinculados a la práctica investigativa. En este sentido, es necesario, que los docentes estén inmersos en el contexto que se desarrollan y puedan orientar a los estudiantes. Desde lo planteado, el aporte de la investigación es esencial en la formación docente, con la finalidad que cuente con capacidades de revisión, selección, análisis, síntesis y argumentación, mediante el desarrollo de los siguientes contenidos:

- Realidad educativa mundial y regional en relación con praxis pedagógica.
- La práctica y la investigación como herramienta de innovación.
- Nuevas visiones de la práctica docente: bases epistemológicas.
- Gestión para la transformación educativa desde los aportes de Paulo Freire.
- Enfoque crítico-reflexivo, en la investigación y práctica reflexiva.
- Competencias digitales en la innovación docente.
- Técnicas e instrumentos digitales de sistematización de la información.
- Competencias epistémicas en la transformación de la praxis pedagógica.

A su vez, las estrategias formativas contemplan acciones generales a ser consideradas en el desarrollo de la práctica investigativa de la FID, que se describen a continuación:

1. Articulación de la práctica e investigación centrado en el diseño de la planificación de los equipos de formadores docente que tienen en cuenta los marcos orientadores del diseño curricular, donde se refieren que los módulos de práctica e investigación brindan a los estudiantes de FID un conjunto de oportunidades, para entrar en contacto con la realidad educativa en interacción con el contexto social, cultural y político. A su vez, se tiene en cuenta el contexto actual y las tendencias educativas relacionadas a las nuevas competencias formativas digitales, socioemocionales, comunicativas y epistémicas.
2. Articulación con otros cursos centrado en la metodología de la planificación modular integrada, que está diseñada para generar oportunidades de contacto inicial del estudiante de FID con los fundamentos de la educación a través de un proceso de inmersión e identificación de un reto de innovación. Además, se constituye en un espacio investigativo para aprender a convivir con el cambio y comprender la realidad educativa, el cual permite establecer las bases de una intervención pedagógica ética y comprometida, desde los enfoques adaptativos, críticos y reflexivos, sociocríticos e investigación formativa a través de un proceso de ideación e implementación orientado por una meta creativa que responda al reto innovador.

3. Articulación con las Instituciones Educativas donde realizó la práctica centrada en las alianzas estratégicas con Instituciones Educativas Privadas y públicas del sector mediante el intercambio de experiencias pedagógicas interinstitucionales. Dichas alianzas deben contar con un protocolo de atención a los estudiantes que vienen a desarrollar sus prácticas pre-profesionales basadas en una etapa de inducción de la propuesta metodológica de la escuela, etapa de reconocimiento de los escenarios formativos y observación directa de las actividades de aprendizaje en las tres modalidades: observada, condicionada y participante.
4. Articulación con las sesiones de aprendizaje desarrolladas con los estudiantes centrado en el proceso que garantiza de forma específica el logro de la articulación de la práctica e investigación, porque permite el contacto directo con los niños y su proceso formativo en las sesiones de aprendizaje. Los conocimientos previos adquiridos por los estudiantes de FID, les facilita el análisis crítico-reflexivo sobre lo observado y la sistematización mediante los instrumentos para el recojo de la información. De esta forma, pueden identificar problemáticas educativas que mediante el proceso de indagación epistémica logran profundizarlas y clarificarlas con la finalidad de plantear acciones de solución.

5. CONCLUSIONES

La práctica investigativa demanda la aplicación de rutas metodológicas rigurosas, orientadas a una formación sólida del rol docente como investigador, donde la ética sustenta la construcción y validación de nuevos conocimientos vinculados a problemáticas emergentes y contextos innovadores en el ámbito educativo. No obstante, los cambios disruptivos del mundo globalizado, junto a una transformación educativa aún limitada, han revelado debilidades en el desarrollo de las prácticas investigativas, especialmente en aspectos como la comprensión de sistemas complejos, el fortalecimiento de la competencia epistémica, la reconfiguración de las experiencias pedagógicas y el ejercicio de la meta-reflexión. La pandemia, además, expuso un déficit estructural en la calidad educativa, acentuando la necesidad de prácticas investigativas capaces de gestionar la innovación en los sistemas de aprendizaje.

Los hallazgos del estudio, basados en un análisis sistemático de las voces estudiantiles, permitieron identificar cuatro factores clave de la práctica investigativa en la formación inicial docente: su naturaleza multidimensional y dinámica, su función como productora de conocimiento, la participación en redes académicas, y la consolidación de una visión reflexiva.

Frente a ello, se plantea la urgencia de fortalecer competencias digitales, epistémicas, socioemocionales, resolutorias y comunicativas, como pilares de una formación docente capaz de promover cambios disruptivos y superar los límites de una enseñanza tradicional. Se propone, en consecuencia, una estrategia formativa en investigación que fomente prácticas pedagógicas innovadoras y contextualizadas para responder a los desafíos de la educación contemporánea.

Una limitación de este estudio radica en el enfoque contextual y muestral restringido a una sola institución formadora, lo cual limita la generalización de los hallazgos a otros contextos nacionales o internacionales. En cuanto a perspectivas futuras, se sugiere ampliar la investigación hacia un enfoque longitudinal y comparativo que integre múltiples instituciones y niveles educativos, a fin de evaluar la evolución de las competencias investigativas en distintos entornos. Para la política educativa y la práctica docente, se recomienda el diseño de marcos curriculares que integren la práctica investigativa desde los primeros ciclos de formación, así como el impulso de programas institucionales que fomenten redes académicas, producción colaborativa de conocimiento y formación docente continua basada en la reflexión crítica.

DECLARATORIA DE TRANSPARENCIA, ÉTICA Y RESPONSABILIDAD

Aprobación ética y consentimiento para participar

La investigación fue revisada y aprobada por un comité o instancia ética reconocida, cumpliendo con las normativas internacionales vigentes en investigación. Todos los participantes otorgaron su consentimiento informado por escrito, asegurando su participación voluntaria y el resguardo de la confidencialidad.

Consentimiento para publicación

El autor declara que los participantes otorgaron su consentimiento para la publicación de los resultados de esta investigación, garantizando su anonimato y confidencialidad.

Contribución de autoría – Taxonomía CRediT

Las contribuciones de los autores se describen a continuación según la Taxonomía CRediT:

- Carlos A. Atúncar-Prieto: Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Adquisición de financiación (N/A), Investigación, Metodología, Administración de proyectos, Recursos, Software, Supervisión, Validación, Visualización, Escritura – borrador original, Redacción, revisión y edición.

Conflicto de intereses

El autor declara que no existen conflictos de intereses relacionados con la investigación, la autoría o la publicación de este artículo.

Disponibilidad de datos y materiales

Los datos y materiales utilizados en esta investigación están disponibles y podrán ser proporcionados por el autor a otros investigadores que lo soliciten de forma razonada y justificada.

Retracciones y correcciones

El autor es consciente de la política editorial de la revista HOMERO respecto a la ética en publicación, retractaciones y correcciones, y se comprometen a actuar conforme a los principios establecidos por el **Committee on Publication Ethics (COPE)** en caso de identificarse errores o malas prácticas después de la publicación.

6. REFERENCIAS

- Aguinaga-Villegas, M., & Asensio-Muñoz, I. (2024). Research skills in initial teacher education. A case study. *Revista Complutense de Educacion*, 35(4), 709-718. <https://doi.org/10.5209/rced.86082>
- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192-207. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>
- Anta, E. Z., & De Barrón, I. C. O. (2018). The critical thinking's development in the pre-service teacher training: Analysis of a pedagogical strategy from the students' view. *Profesorado*, 22(1), 197-214.
- Anta, E. Z., de Barrón, I. C. O., Isasti, L. M. Z., & Escudero, I. E. (2019). Role playing for the development of the critical thinking in the pre-service teacher training. *Revista Complutense de Educacion*, 30(3), 729-745. <https://doi.org/10.5209/RCED.58884>
- Atúncar-Prieto, C. A., Franco-Rolfes, D., & Rolfes-Brak de Franco, L. M. (2023). Success factors for educational virtualization in initial teacher training. *Universidad Y Sociedad*, 15(3), 297-311. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3749>
- Atúncar-Prieto, C., y Deroncele-Acosta, A. (2021). *Educational virtualization model in initial teacher training*. Proceedings - 2021 16th Latin American Conference on Learning Technologies, LACLO 2021, pp. 490-493. IEEE. <https://doi.org/10.1109/LACLO54177.2021.00086>
- Barahona, C., Nussbaum, M., Martin, V., Meneses, A., Arriagada, S., Di Serio, A., & Hilliger, I. (2023). Technology-scaffolded peer assessment for developing critical thinking in pre-service teacher training: The importance of giving feedback. *Educational Technology Research and Development*, 71(2), 667-688. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10173-1>
- Botella Nicolás, A. M., & Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/58923
- Buenestado-Fernández, M., García-Cano Torrico, M., Hinojosa Pareja, E. F., & Jiménez Millán, A. (2023). What is research for? Transferring knowledge to the university teachers' training in inclusive education. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 98(37.1), 395-417. <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94750>
- Cobo-Huesa, C., Abril, A. M., & Ariza, M. R. (2021). Design-based research in initial teacher training for an integrated teaching of nature of science and critical thinking. *Revista Eureka*, 18(3). https://doi.org/10.25267/REV_EUREKA_ENSEN_DIVULG_CIENC.2021.V18.I3.3801
- Cobo-Huesa, C., Abril, A. M., & Ariza, M. R. (2021). Investigación basada en el diseño en la formación inicial de docentes para una enseñanza integrada de la naturaleza de la ciencia y el pensamiento crítico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(3), 3801-01. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/7085/7903>
- Cornelissen, F., van Swet, J., Beijaard, D., & Bergen, T. (2011). Aspects of school-university research networks that play a role in developing, sharing and using knowledge based on teacher research. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.011>
- Cornelissen, F., van Swet, J., Beijaard, D., & Bergen, T. (2013). Exploring knowledge processes based on teacher research in a school-university research network of a master's program. *Journal of Educational Change*, 14(2), 139-176. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9200-7>
- Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., & Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García-González, J. R., & Sánchez-Sánchez, P. A. (2020). Diseño teórico de la investigación: instrucciones metodológicas para el desarrollo de propuestas y proyectos de investigación científica. *Información tecnológica*, 31(6), 159-170. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000600159>

- González Laskibar, X., Insunza Aranceta, G., & Alvarez-Meaza, I. (2025). The role of the socio-professional characteristics of university professors in the implementation of sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(4), 909-927. Scopus. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-11-2023-0565>
- Guerrero-Cuentas, H. R., Morales-Ortega, Y., Nuñez-Rios, G. P., & Medina-Fonseca, E. D. (2020). Impacto de la resignificación de la práctica pedagógica investigativa y del currículo de graduados de pedagogía de instituciones de educación superior en Barranquilla-Colombia. *Formación universitaria*, 13(2), 29-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000200029>
- Hangül, Ş. & Şentürk, İ. (2022). Una investigación de las redes de asesoramiento docente y el liderazgo emergente a través del análisis de redes sociales. *European Journal of Education and Psychology*, 15(1), 1-27. <https://doi.org/10.32457/ejep.v15i1.1641>
- Kupetz, R., & Ziegenmeyer, B. (2006). Flexible learning activities fostering autonomy in teaching training. *ReCALL*, 18(1), 63-82. <https://doi.org/10.1017/S0958344006000516>
- Liu, Q., Zhang, S., Wang, Q., & Chen, W. (2018). Mining Online Discussion Data for Understanding Teachers' Reflective Thinking. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 11(2), 243-254. <https://doi.org/10.1109/TLT.2017.2708115>
- Luna Huamán, D. R. y Atúncar Prieto, C. A. (2023). Aprendizaje Profundo: nuevo reto vanguardista del siglo XXI. *Maestro y Sociedad*, 20(2), 349-355. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/6043>
- Medwell, J., & Wray, D. (2014). Pre-service teachers undertaking classroom research: Developing reflection and enquiry skills. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 65-77. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864018>
- Mollo Flores, M. E., & Deroncel Acosta, Á. (2022). Modelo de retroalimentación formativa integrada. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(1), 391-401. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5646>
- Orakci. (2021). Exploring the relationships between cognitive flexibility, learner autonomy, and reflective thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100838>
- Palacios-Núñez, M. L., Toribio-López, A., & Deroncel-Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Universidad Y Sociedad*, 13(5), 134-145. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2219>
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 95-116. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337110>
- Paz Delgado, C. L., y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24, e09. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e09.3937>
- Pedraja-Rejas, L., Maulén, C., & Rivas, C. (2025). Critical Thinking in Initial Teacher Training: An Empirical Study from Chile. *Behavioral Sciences*, 15(5). <https://doi.org/10.3390/bs15050603>
- Penso, S., Shoham, E., & Shiloah, N. (2001). First steps in novice teachers' reflective activity. *Teacher Development*, 5(3), 323-338. <https://doi.org/10.1080/13664530100200159>
- Rodríguez Ortiz, A. M. (2020). La narrativa como un método para la construcción y expresión del conocimiento en la investigación didáctica. *Sophia*, 16(2), 183-195. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/965>
- Rodríguez, F. A., & Ferreira, M. E. R. (2022). La iniciación a la práctica profesional del futuro docente: Espacio de articulación entre la teoría y la observación reflexiva-investigativa. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review*, 12(1), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8839593>
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Tanner, H., & Davies, S. M. B. (2009). How engagement with research changes the professional practice of teacher-educators: A case study from the Welsh Education Research Network. *Journal of Education for Teaching*, 35(4), 373-389. Scopus. <https://doi.org/10.1080/02607470903220448>
- Vázquez-Miraz, P., & Posada Llorente, M. R. (2020). Implementación de un plan anual de metas para la mejora de la producción científica en una universidad colombiana. Aspectos positivos y negativos. *Rev. gen. inf. doc.* 30(2), 457-471. <https://doi.org/10.5209/rgid.72821>
- Villalobos Claveria, A., & Melo Hermosilla, Y. (2020). Creatividad y transferencia didáctica en la acción pedagógica de docentes universitarios chilenos1. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 35-54. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2992>
- Vizcaino, Y. M., & Alonso, M. D. C. V. (2023). Práctica investigativa en docentes de las ciencias médicas en Cuba. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 52(1), 02302189. <https://revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/2189/1588>