

RED KIPUS PERÚ

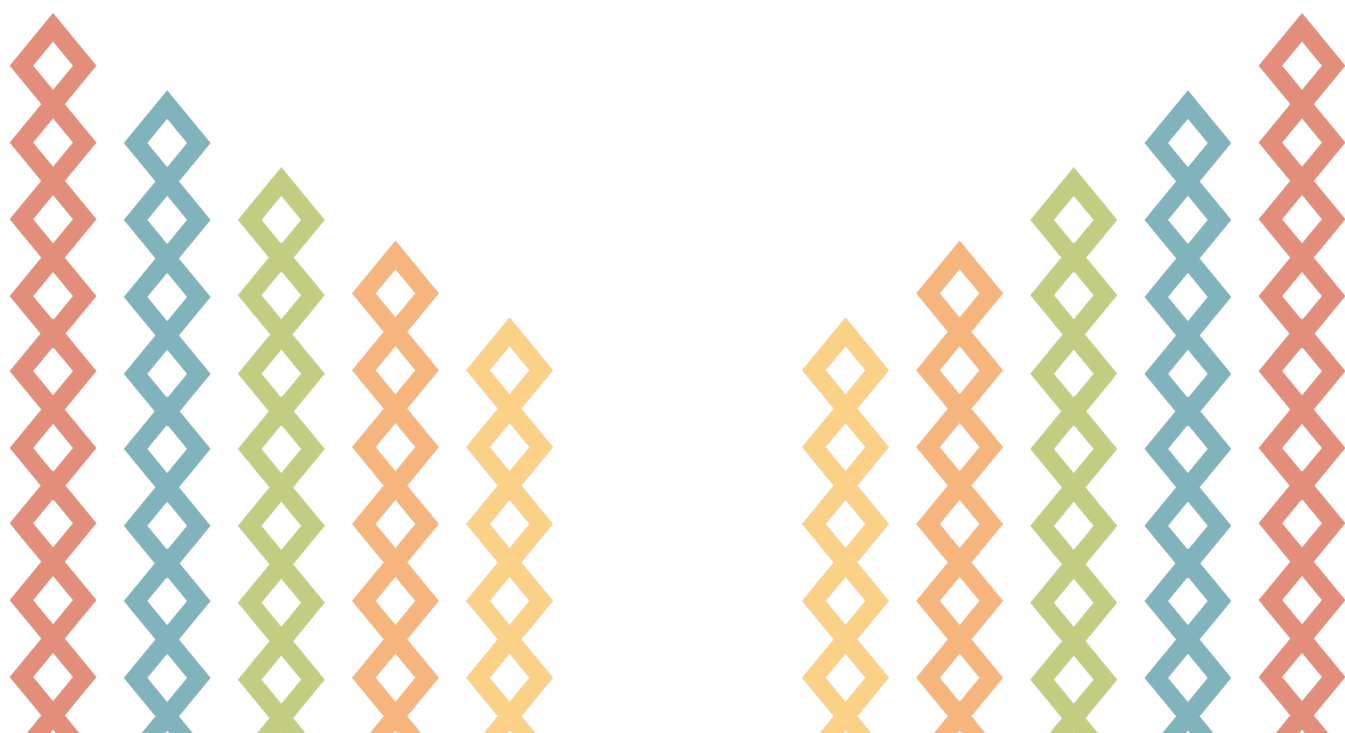
Una red nacional que forma parte de la Red de Docentes para América Latina y el Caribe



La Formación Inicial Docente en un contexto de transformación y cambio



La Formación Inicial Docente en un contexto de transformación y cambio



La Formación Inicial Docente en un contexto de transformación y cambio

- © De la presente edición
Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Kipus Perú,
Red de Formación Docente
Av. Universitaria 1801-San Miguel, Lima, Perú
(51-1) 626-2000
Página web: facultad.pucp.edu.pe/educacion
Correo electrónico de la Red Kipus Perú: kipusperu@pucp.edu.pe
<http://hdl.handle.net/20.500.14657/205074>
Editores: Diana Mercedes Revilla Figueroa, Dany Marisol Briceño Vela y
Mónica Luz Escalante Rivera
Primera edición digital: septiembre de 2025
Diseño de carátula: Fabio Tapia Ojeda
Diseño de interiores: Olga Tapia Rivera
Diagramación: Olga Tapia Rivera



La Formación Inicial Docente en un contexto de transformación y cambio por la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Reproducción: la información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

Las opiniones y recomendaciones vertidas en este documento no representan necesariamente posturas institucionales.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2025-11294

ISBN: 978-612-99005-2-0

Índice

Jurados evaluadores	7
Introducción	8
Eje temático: Currículo de la Formación Inicial Docente	
Una profesión en disputa: currículo, políticas educativas y tensiones en la Formación Inicial Docente	13
Allan Paul Silva Peralta <i>Ministerio de Educación</i>	
Desarrollo del módulo de Práctica e Investigación IX de la Formación Inicial Docente	33
Dany Marisol Briceño Vela <i>Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico</i> Nathalia Rosalía Da Silva Arellano <i>Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico</i> Maruja Mejía Tapara <i>Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico</i>	
Eje temático: Desafíos de la Formación Inicial Docente	
Docentes para el siglo XXI: desafíos de la formación docente inicial en América Latina	52
Liliana Aidee Muñoz Guevara <i>Universidad Peruana Cayetano Heredia</i> Olinda Airola Vílchez Gonzales <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i>	
“En los zapatos del otro”: la mediación de conflictos en la formación inicial docente	75
Elisa Matilde Díaz Ubillús <i>Universidad San Ignacio de Loyola</i> Clara Isabel Horna Ríos <i>Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico</i>	
La transformación digital en la formación inicial docente: hacia un modelo para el desarrollo de competencias innovadoras	99
May Iliana Portuguez Castro <i>Pontificia Universidad Católica del Perú</i>	

Eje temático: Identidad profesional docente

Identidad profesional de docentes noveles de inglés: experiencias desde trayectorias formativas no convencionales

123

Wilfredo Alvarez Poma

Pontificia Universidad Católica del Perú

Eje temático: Investigación formativa

La investigación formativa en las carreras de educación en Perú: ¿qué dicen los estudios publicados?

143

Carmen del Pilar Díaz Bazo

Pontificia Universidad Católica del Perú

Investigación formativa en la formación inicial de docentes en Matemática: prácticas pedagógicas y nuevas perspectivas

169

Norka Norali Bedregal Alpaca

Universidad Nacional de San Agustín

Doris Salomé Tupacyupanqui Jaén

Universidad Nacional de San Agustín

María Virginia Rodríguez Quiroz

Universidad Nacional de San Agustín

Habilidades investigativas desde la percepción de estudiantes de educación del último año de carrera

197

Diana Mercedes Revilla Figueroa

Pontificia Universidad Católica del Perú

Lileya Manrique Villavicencio

Pontificia Universidad Católica del Perú



Jurados evaluadores

Argentina

Paula Alejandra Pogré

Brasil

Maria da Assunção Calderano

Jáima Pinheiro de Oliveira

Colombia

María Fernanda González Velasco

Costa Rica

Erika Vásquez Salazar

Jacqueline García Fallas

Chile

Alejandra Nocetti de la Barra

Elizabeth del Carmen Zepeda Varas

José Miguel Garrido Miranda

Ecuador

Magaly Robalino Campos

México

María de Lourdes Tiburcio Sánchez

José Emilio Sánchez García

José de la Cruz Torres Frías

Rosa María Torres Hernández

Venezuela

José Alberto Peña Echezuría



Introducción

La Formación Inicial Docente en un contexto de transformación y cambio es una publicación que responde a las prioridades y objetivos de la Red Kipus Perú, especialmente en lo que respecta al fortalecimiento del rol estratégico de las instituciones educativas formadoras en los procesos de transformación del sistema educativo. En este caso en particular, dicho protagonismo se impulsa desde la investigación como herramienta clave para comprender, analizar y proponer mejoras en la formación docente.

La Red Kipus Perú cuenta con un posicionamiento significativo y reconocido dentro de la comunidad educativa nacional, resultado del trabajo constante y comprometido de sus miembros que, desde diversos espacios académicos, institucionales y territoriales, contribuyen activamente al debate pedagógico, al desarrollo de proyectos colaborativos vinculados tanto a la formación inicial como continua de docentes, y a la elaboración de propuestas de política educativa que buscan incidir en la mejora de la calidad y equidad del sistema educativo.

En este sentido, esta publicación recoge investigaciones relevantes que reflejan el espíritu colaborativo y transformador que caracteriza a la Red Kipus Perú, reafirmando su compromiso con una educación idónea, inclusiva y pertinente para el presente y futuro de nuestro país. Esta se suma a la primera titulada: *La formación docente en Educación Superior en el marco del Bicentenario (2022)*, cuyo propósito fue generar un espacio de reflexión teórica y crítica entre los miembros de la Red, en torno a los desafíos y oportunidades para la formación docente en el Perú, en el contexto del Bicentenario.

Tres años después, la Red Kipus Perú presenta su segunda publicación, orientada a fomentar la investigación empírica y teórica sobre la formación inicial docente, en un contexto marcado por procesos de transformación y cambio que atraviesan las instituciones formadoras. Para concretar este propósito, se identificaron inicialmente doce ejes temáticos de interés. No obstante, en función a la naturaleza de las investigaciones recibidas, se han agrupado los trabajos en torno a cuatro de estos ejes:

- ◆ Currículo de la Formación Inicial Docente
- ◆ Desafíos de la Formación Inicial Docente
- ◆ Identidad profesional docente
- ◆ Investigación formativa



La convocatoria estuvo dirigida a los miembros de la Red Kipus Perú, quienes participaron de manera individual o en equipos, presentando investigaciones desarrolladas entre los años 2022 al 2025. Asimismo, se contó con la participación de invitados externos que formaron parte de los grupos de investigación liderados por miembros de la Red.

La evaluación de los artículos fue realizada por pares evaluadores internacionales, quienes aportaron una mirada crítica y especializada, garantizando la calidad académica de los textos incluidos en esta publicación.

Los artículos se han organizados según los ejes temáticos, el primero en ser abordado es: Currículo de la Formación Inicial Docente, en este eje se ubican dos artículos.

El primer artículo corresponde a la investigación desarrollada por Allan Silva Peralta. Esta representa un aporte significativo en el ámbito curricular. El autor analiza el proceso de elaboración de los diseños curriculares básicos nacionales de la Formación Inicial Docente en Perú (2018-2020), desde una perspectiva interna del Ministerio de Educación. La investigación resalta la importancia de examinar la experiencia desde los actores involucrados y las tensiones entre las racionalidades técnica, política y epistémica. En este marco, la adopción de una perspectiva etnográfica y el uso de la observación participante se constituyen en decisiones metodológicas pertinentes. Se abordan tres ejes claves: 1) el desfase entre los tiempos políticos y técnicos; 2) los dilemas de un currículo de alcance nacional; y 3) las disputas en torno al enfoque por competencias. El análisis revela un interés por fortalecer el rol de los formadores y promover un diálogo sostenido y horizontal entre el Estado, la academia y los formadores.

Dany Briceño, Maruja Mejía y Nathalia Da Silva analizan el desarrollo del módulo de Práctica e Investigación en el IX ciclo de la Formación Inicial Docente (FID), correspondiente a un programa de estudios de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Lima Metropolitana. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y cuenta con la participación de docentes y estudiantes. Los hallazgos evidencian que ambos grupos coinciden en que el Módulo IX fomenta la autorreflexión, utiliza la retroalimentación como estrategia para reconocer fortalezas y aspectos a mejorar, y contribuye al desarrollo de habilidades para observar y comprender el contexto educativo, así como para identificar y formular problemas de investigación.

Tres artículos conforman el segundo eje temático, denominado Desafíos de la Formación Inicial Docente. El primero, elaborado por Liliana Muñoz y Olinda Vílchez, analiza la evidencia sobre los principales desafíos que enfrenta la formación docente inicial en América Latina, así como las tendencias



emergentes. La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, mediante una revisión sistemática de estudios empíricos publicados en revistas indexadas en el periodo 2020 a 2025, utilizando el protocolo Prisma. El análisis exhaustivo permite identificar categorías vinculadas a los desafíos y tendencias, como el fortalecimiento de la calidad educativa, la actualización de programas de formación y formación en servicio, y la implementación de prácticas inclusivas, entre otras. Estas categorías evidencian la necesidad de repensar la formación docente inicial en los contextos nacional y global.

El segundo artículo, desarrollado por Elisa Díaz y Clara Horna, describe el proceso de implementación —en siete etapas— del Programa de Mediación de Conflictos y Habilidades Sociales en la Formación Inicial Docente y en Servicio de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico. El diseño del mismo se fundamenta en la pedagogía de Paulo Freire y en la cultura del diálogo propuesta por Torrego. Una experiencia que aporta a la interacción de docentes y estudiantes, y ha propiciado el abordaje de los conflictos mediante la interacción horizontal entre los actores del espacio educativo.

Finalmente, el tercer artículo, escrito por May Portuguese-Castro, examina críticamente las brechas generadas por la transformación digital, a partir de una revisión documental de literatura indexada en la base de datos Scopus. Los núcleos de análisis incluyen: los desafíos en la formación inicial, la integración tecnológica, la innovación educativa y las competencias docentes en la era digital. Para abordar estos aspectos, se plantea la necesidad de una formación docente contextualizada, crítica y sostenible, que asuma la tecnología como un medio para una transformación pedagógica profunda.

El tercer eje, denominado Identidad profesional docente, fue desarrollado por Wilfredo Álvarez Poma, quien presenta un artículo cuyo propósito es explorar la construcción de la identidad profesional en docentes noveles del área de Inglés, en contextos donde su formación inicial no ha sido necesariamente formal ni universitaria. La investigación se aborda desde un enfoque cualitativo y emplea el estudio de caso múltiple como estrategia metodológica. Los hallazgos evidencian que la identidad docente puede construirse a partir de la experiencia, el compromiso y la interacción relacional en torno al saber pedagógico, lo cual se constituye en una fortaleza para la mejora del servicio educativo.

El cuarto eje, Investigación formativa, reúne tres artículos. El primero, elaborado por Carmen Díaz, quien desarrolla un estudio exploratorio sobre la investigación formativa en las carreras de educación en el Perú, para lo cual se consideran trece artículos publicados en revistas seleccionadas en bases de datos académicas. El análisis indaga en las particularidades de la investigación formativa en la formación inicial docente, así como en el carácter científico



de la investigación, vinculada a la práctica pedagógica. Además, se aborda el tratamiento de los cursos de metodología de la investigación y su rol integrador en el desarrollo de competencias investigativas.

El segundo artículo del eje, y penúltimo de la publicación, corresponde a Norka Bedregal, Doris Tupacyupanqui y María Rodríguez, tiene como objetivo analizar la influencia de la IF en la formación inicial de docentes del área de Matemática en la Universidad Nacional de San Agustín. La investigación evidencia que la IF beneficia tanto a docentes como a estudiantes, al fomentar la reflexión crítica sobre la práctica docente, generar estrategias innovadoras para la enseñanza y fortalecer la autoeficacia en el rol de los futuros docentes. En consecuencia, la IF se presenta como una herramienta clave para potenciar la formación inicial y promover la mejora continua en la educación matemática.

El tercer y último artículo fue elaborado por Diana Revilla y Lileya Manrique. Se sustenta en una investigación cuyo propósito fue explorar las habilidades investigativas desarrolladas por los estudiantes del último año de carrera en una facultad de Educación, desde sus propias percepciones. El estudio se enmarca en un enfoque cualitativo y utiliza el diseño de caso múltiple. Se examinan las habilidades investigativas y el rol del docente investigador, quien debe abordar problemas prácticos de su labor pedagógica desde una perspectiva científica. En este sentido, la IF debe comprometerse con el desarrollo de competencias que permitan al futuro docente convertirse en un agente de cambio en su campo profesional y en la sociedad.

Finalmente, esta publicación ha sido posible gracias al respaldo institucional de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y a la valiosa participación de las diversas instituciones que integran la Red Kipus Perú. Es importante señalar que el contenido de los nueve artículos incluidos no refleja necesariamente una postura oficial de la Facultad ni de la Red, sino que expresa las perspectivas teóricas y prácticas de sus autores, quienes abordan la investigación sobre la formación docente desde enfoques diversos, para aportar a su comprensión en los tiempos de hoy, fortalecer y comunicar buenas experiencias, buscar alternativas que generen cambios y transformaciones necesarias en dicha materia.

Cada artículo constituye una contribución significativa al análisis y comprensión de los desafíos que enfrenta la formación inicial y continua de los maestros en el Perú. Se espera que estos trabajos sirvan como referentes para la toma de decisiones informadas, orientadas a mejorar la calidad de la formación docente y, en consecuencia, el sistema educativo en su conjunto.

Mónica Escalante Rivera

Dany Marisol Briceño Vela

Una profesión en disputa: currículo, políticas educativas y tensiones en la Formación Inicial Docente

◇
Allan Paul Silva Peralta
Ministerio de Educación



Una profesión en disputa: currículo, políticas educativas y tensiones en la Formación Inicial Docente

Allan Paul Silva Peralta¹

Resumen

El presente artículo analiza el proceso de elaboración de los diseños curriculares básicos nacionales de la formación inicial docente en Perú (2018-2020), desde dentro del Ministerio de Educación. A partir de una perspectiva etnográfica, examina cómo se construyeron las aspiraciones de cambio curricular en un sistema educativo fragmentado. Mediante observación participante, entrevistas y análisis documental se explora cómo las tensiones entre racionalidades técnicas, políticas y epistémicas configuraron la idea de reforma. Se abordan tres ejes clave: 1) el desfase entre los tiempos políticos y los tiempos técnicos; 2) los dilemas de un currículo de alcance nacional; y 3) las disputas en torno al enfoque por competencias. La investigación contribuye a una comprensión más compleja del Estado como espacio de disputa, y examina el modo en que estas tensiones desafían las promesas tecnocráticas de cambio curricular. Al mismo tiempo, subraya la dimensión política del currículo y su capacidad para construir y disputar un lenguaje compartido sobre la docencia en la esfera pública, siempre que se cuente con condiciones materiales e institucionales para hacerlo. Tales condiciones apuntan, entre otros aspectos, a fortalecer la labor de los formadores, y a construir un diálogo más sostenido y horizontal entre Estado, academia y formadores.

Palabras clave: formación inicial docente, currículo, política educativa, enfoque por competencias, Estado y educación.

Este artículo está dedicado a la memoria de Lucy Trapnell, quien formó parte del equipo de asesores de los DCBN FID y contribuyó significativamente a su elaboración.

¹ Ex coordinador del equipo curricular de la Formación Inicial Docente en el Ministerio de Educación del Perú. Correo electrónico: allan.silva.peralta@gmail.com. Orcid: 0009-0003-1670-7123



1. Pregunta de investigación, objetivos y marco teórico

La profesión docente ha sido uno de los temas centrales en los debates sobre las reformas de los sistemas educativos en las últimas décadas. En sociedades cada vez más moldeadas por la tecnología y atravesadas por las desigualdades, una premisa que dominó tales debates fue la necesidad de contar con mejores profesores como primer paso para construir sistemas educativos más sólidos y justos. Ello explica no solo el interés por la idea de “buena docencia”, sino también las disputas en torno a su definición. Aun cuando la noción de profesión docente supera largamente el terreno de lo formativo, y aunque la evaluación docente ha adquirido con el tiempo un lugar preponderante en las políticas educativas, la formación del profesorado –en particular, la Formación Inicial Docente (FID)– permanece como un eje imprescindible en el desarrollo profesional de los maestros. Y en su interior, el debate sobre el currículo y el cambio curricular ha sido crucial, pues definen el núcleo de la profesión, es decir, aquello que necesita saber y saber hacer un buen docente.

Entre 2018 y 2020, coordiné el equipo curricular de la Dirección de Formación Inicial Docente (DIFOID) del Ministerio de Educación del Perú (Minedu). En ese periodo, se elaboraron y publicaron los once diseños curriculares básicos nacionales de la Formación Inicial Docente (en adelante DCBN FID), los lineamientos académicos generales para las escuelas de educación superior pedagógica, el Perfil de competencias profesionales del formador de docentes (junto con la Dirección de Formación Docente en Servicio, DIFODS) y el marco estratégico de implementación curricular (junto con la Dirección General de Desarrollo Docente, DIGEDD). El proceso tuvo lugar en medio de un campo institucionalmente fragmentado, pedagógicamente heterogéneo y políticamente tensionado, donde la capacidad del Estado para conducir el cambio curricular se vio constantemente desafiada por contradicciones y disputas que normalmente suelen permanecer ocultas tras la retórica institucional.

La elaboración de los DCBN FID, publicados entre 2019 y 2020, se inscribió dentro del intento del Minedu por reformar la educación superior pedagógica, una tarea que cobró especial importancia con la creación de la DIFOID en 2014. Tal reforma se produjo en el marco de una aún más amplia, la de la carrera pública de los docentes en el Perú (Minedu, 2016, p. 12). Cabe decir que la formación inicial ha recibido una atención desigual si se le compara con otros de los componentes de dicha carrera, como la evaluación docente o la formación en servicio. Una prueba de ello es que hay quien describe con detalle el trabajo realizado en la FID entre 2016 y 2019 (Del Mastro, 2020, p. 95) y hay quien, por el contrario, señala un esfuerzo insuficiente por reducir la deuda histórica que el Estado mantiene con la formación inicial (Cuenca, 2024, p. 45).



Mientras se diseñaban los currículos, decidí empezar una investigación sobre tales tensiones. Estaba interesado en comprender a profundidad las formas en que se produce, disputa y resignifica la política curricular del Minedu, en líneas generales, y el currículo de la FID, en términos más específicos. Este artículo ensaya algunas respuestas a la pregunta sobre cómo se construyen, en la práctica, las aspiraciones de cambio curricular en medio de estructuras institucionales heredadas. Asimismo, plantea posibles vínculos entre estas tensiones y algunos de los dilemas y desafíos centrales de la Formación Inicial Docente en el Perú. Por lo demás, analizar el cambio curricular como parte del sistema educativo supone no solo un desafío ético, sino también una oportunidad epistemológica para observar cómo el Estado produce saberes y políticas sobre sí mismo mientras disputa sentidos internamente. Ello implica resistir la tentación de justificar el propio hacer y, en cambio, ponerlo en cuestión a la luz de cómo funciona la política educativa desde adentro.

1.1. Pregunta de investigación

¿Cómo se configuró, en la práctica, el proceso de diseño de los DCBN FID entre 2018 y 2020, y qué tensiones institucionales, políticas y epistémicas lo atravesaron?

1.2. Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Analizar el proceso de diseño del currículo nacional de la Formación Inicial Docente en el Perú entre 2018 y 2020 desde la etnografía, a fin de comprender las tensiones institucionales, políticas y conceptuales que condicionaron sus decisiones y orientaciones.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar las tensiones entre los tiempos políticos e institucionales que enmarcaron el diseño de los DCBN FID.
- Examinar las tensiones entre la definición nacional del currículo y las demandas divergentes dentro y fuera del Estado.
- Explorar las disputas epistémicas en torno al enfoque por competencias en el diseño del currículo nacional de la FID.



2. Marco teórico: Estado, currículo y formación docente

2.1. El Estado como campo de disputa

La Antropología ha emprendido desde hace algunas décadas una fuerte reconceptualización de lo que supone el Estado. Este ha dejado de ser concebido como una entidad unitaria (Sharma & Gupta, 2006, p. 8) o un aparato burocrático y funcional (Ferguson y Gupta, 2017, p. 305) y ha pasado a entenderse más bien como un artefacto cultural construido a partir de prácticas cotidianas, rituales, rutinas, performances y tiempos heterogéneos, por lo cual “alberga una diversidad de racionalidades contradictorias” (Sandoval, 2017, p. 14).

Esta forma de comprender culturalmente cómo se materializa el Estado, centrándose en su concreción y cotidianidad, resulta particularmente útil si lo que se desea es analizar el diseño e implementación de políticas educativas. Al considerar al Estado como un entramado o ensamblaje de prácticas, discursos y actores que se entrecruzan, e incluso se contradicen, el foco del análisis ya no es necesariamente el Estado como entidad abstracta o fallida. Más bien el foco se centra en la complejidad de las interacciones entre diversas direcciones, oficinas y expertos que operan bajo marcos conceptuales y objetivos institucionales no siempre o no del todo articulados. Es más, esta perspectiva permite ahondar en la relación entre el propio Estado, los grupos de interés públicos o privados y la presión externa, cuyas agendas pueden llegar a ser muy heterogéneas.

Tal enfoque sobre el Estado no supone que este haya perdido poder o legitimidad. Michel-Rolph Trouillot (2017) demuestra cómo su poder se mantiene a través del efecto que este produce en diversos ámbitos de la vida común de los ciudadanos, incluso en el marco de la globalización. Por su parte, Ferguson y Gupta (2017) ilustran el modo en que los propios Estados establecen jerarquías sociales, espaciales y de escala. Tanto Trouillot como Ferguson y Gupta describen cómo el poder estatal no solo se impone, sino también opera a través de efectos de legibilidad (Trouillot, 2017) y metáforas espaciales como la verticalidad y el abarcamiento (Ferguson y Gupta, 2017), que legitiman al gobierno central sobre territorios subnacionales.

Los tres antropólogos coinciden en que, en un mundo globalizado, las operaciones regulatorias del Estado son cada vez más “desestatizadas” (Ferguson y Gupta, 2017, p. 322); a la par, los gobiernos no son los únicos actores que “ven como el Estado”, especialmente en el sur global, donde diversos organismos no gubernamentales e instituciones transnacionales,



desde el Banco Mundial hasta el Fondo Monetario Internacional, tienden a asumir ciertas funciones del Estado y a producir los mismos efectos (Trouillot, 2017, p. 241).

2.2. El currículo como campo de negociación

Desde la sociología de la educación, del currículo y del conocimiento, autores como Emilio Tenti (2013, p. 90) han analizado las políticas curriculares como dispositivos de poder, lo que discute abiertamente no solo su neutralidad sino también su carácter “natural” o dado de antemano. En su relectura del concepto de arbitrariedad cultural, formulado por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en el célebre libro *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (1970), Tenti explica que el currículo no solo es el resultado de una selección en la que se muestran intereses y jerarquías sociales; además indica que las reformas curriculares “casi siempre van acompañadas de polémicas y conflictos” como “muestra del carácter más o menos arbitrario, en el sentido de no consensual” de los contenidos seleccionados, en particular en “sociedades diversificadas y pluri- o multiculturales” (2022, p. 59).

Tenti relee también el análisis curricular de Basil Bernstein. Un interés primordial es identificar de qué modo se selecciona, organiza y distribuye el conocimiento de manera diferenciada. Este proceso se rige por principios de clasificación –esto es, las fronteras entre los saberes que se enseñan– y enmarcación –es decir, las formas en cómo se enseñan tales saberes– (Tenti, 2013, p. 87). La conclusión es similar a la que arriban Bourdieu y Passeron: el currículo no es neutro, define no solo qué se considera conocimiento legítimo sobre la enseñanza, sino también cierto tipo de sujeto docente, racionalidad profesional, cultura educativa y una identidad profesional que se espera construir.

¿Cómo operan estas nociones si se vinculan con la idea de cambio curricular y profesionalidad docente? Aunque Tenti no menciona explícitamente el primer concepto, sí desarrolla el segundo, a partir del cual es posible obtener algunas pistas sobre esa relación. Desde esa mirada, el currículo puede ser un espacio para negociar ciertos sentidos de cambio, aunque ello no ocurrirá sin controversias o decisiones conflictivas (Tenti, 2022, p. 59). Y si se vincula el cambio curricular a la definición de la identidad docente o a la necesidad de impulsar su profesionalización, como ha ocurrido reiteradamente en el ámbito latinoamericano, lo que se esperaría – en palabras de Tenti– es que las nuevas exigencias curriculares tengan como correlato una modificación sustancial de los procesos formativos y de las condiciones efectivas de trabajo (2013, p. 110).



Esta mirada crítica permite comprender por qué las políticas curriculares en la FID enfrentan resistencias estructurales. Si los procesos de reforma se desarrollan como retóricas de cambio desarticuladas de las condiciones materiales e institucionales necesarias para su implementación efectiva, pueden producir efectos no deseados: en lugar de profesionalizar, precarizan; en lugar de empoderar, subordinan; en lugar de mejorar la calidad, simulan.

2.3. Los estudios sobre formación docente en América Latina

Los estudios latinoamericanos sobre formación docente son fundamentales para ensayar aproximaciones más críticas a la relación entre cambio curricular y desarrollo profesional de los maestros. Antes de 1990, la preocupación de tales estudios se centró en el origen normalista de la FID y su posterior ubicación en la educación superior. En palabras de Lea Vezub, “el normalismo como identidad fundante del magisterio surca en la actualidad muchas de las prácticas y formas de organización de las instituciones” (2007, p. 7). Sin embargo, la propia Vezub afirma que el tránsito a la universidad no resolvió el problema, pues permitió una importante actualización académica y de contenidos, mas, no obstante, “profundizó la distancia entre la formación y las necesidades de la práctica docente derivadas del ejercicio concreto del rol y se acentuó el denominado divorcio entre teoría, práctica y realidad escolar” (2007, p. 8).

Desde la década de 1990, las políticas de formación docente empezaron a enfocarse en el cambio curricular como una de las claves para redefinir la identidad profesional (Romero, 2019, p. 19). Este interés se produjo en el marco de las profundas reformas educativas promovidas por los Estados latinoamericanos y organismos internacionales de diversa índole (Vaillant, 2018, p. 20). En paralelo, los estudios latinoamericanos sobre formación docente mostraron el reverso de las reformas neoliberales en la docencia. Autoras como Beatrice Ávalos advirtieron tempranamente que los cambios en la institucionalidad de la FID mantuvieron intactos, en la mayoría de los casos, los contenidos curriculares y los procesos de formación (Ávalos, 2000, p. 11). Si acaso hubo modificaciones, estas se centraron generalmente en la sustitución y adición de cursos. Esto generó dos consecuencias claras en la FID: “currículos recargados y excesivamente fragmentados” y, además, “una desconexión entre lo enseñado en cursos y lo requerido por el desempeño docente en las instituciones escolares” (p. 12).

Por su parte, Lea Vezub ha señalado que el intento de situar a la FID en la educación superior acentuó la enorme heterogeneidad y diversificación institucional de la oferta formativa (2007, p. 6). Además, identificó un fenómeno particular de esta reconversión: “cuando la formación se situó en las exescuelas



normales, reconvertidas generalmente en institutos superiores o colegios universitarios, fue difícil para sus protagonistas dejar atrás la estructura y las culturas organizacionales propias de los niveles medios que las precedieron” (p. 7).

La idea del isomorfismo de las instituciones formadoras, propuesta por María Cristina Davini (1995) para el caso argentino, es bastante útil para explicar este fenómeno. El isomorfismo se define como “la escasa distancia entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la del nivel educativo para el que se forma” (Vezub, 2007, p. 7). Este isomorfismo no solo se traduce en la reproducción de la lógica escolar, propia de la educación básica, en los rituales y formas de organización de la educación superior; sino que también supone la atomización de la propuesta curricular, más parecida a “una acumulación de saberes conceptuales en el ámbito disciplinar y pedagógico [...], fragmentaria y dispersa [...], con poco énfasis en lo requerido para enseñar en las aulas (Vaillant, 2018, p. 115). Más aún, Davini insiste en señalar que los planes de estudio de diversas instituciones formadoras guardan en común una estructura deductiva y aplicativa en la que existe un número variable de materias de formación teórica y una determinada cantidad de horas de aplicación derivadas de la teoría (Davini, 1997).

En Perú, las investigaciones realizadas por Patricia Oliart, Patricia Ames y Francesca Ucelli, y por Mariana Eguren, dan cuenta de la compleja relación entre el Estado, la formación docente y el cambio curricular en el marco de la profesionalización de los maestros. Ello lleva a discutir la no menos compleja relación entre currículo, pedagogía y conocimiento disciplinar. Oliart (2011) reseña la experiencia de Proforma como uno de los pocos esfuerzos para transformar la formación docente hasta ese momento, más allá de “cambios cosméticos en el currículo para la incorporación de la pedagogía constructivista de manera compulsiva” (p. 156). De hecho, los resultados de una investigación dirigida por la propia Oliart, basada en observación de aula en institutos superiores y universidades, dan cuenta de los vacíos en los contenidos de los cursos. Esto difiere con los resultados del diagnóstico que estuvo en la base del diseño del Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad), en el que se concluyó que la ausencia de métodos adecuados de enseñanza era una de las causas de la baja calidad en la tarea del docente (2011, p. 156).

Más de una década después, Ames y Ucelli (2008), nuevamente mediante observaciones de aula en institutos superiores, llegan a conclusiones similares a las de Oliart. Aunque hay avances en las estrategias utilizadas por los formadores, predomina la escolarización de la formación y un limitado manejo de los contenidos impartidos (p. 165). A todo ello se suma el estudio de Eguren que descubre, más recientemente, prácticas que parecen congeladas en el tiempo: trato cordial pero infantilizado de formadores hacia estudiantes,



ausencia de explicaciones profundas y manejo exiguo del conocimiento disciplinar (2024, p. 18).

3. Metodología de la investigación

3.1. Diseño de investigación

Este artículo es un avance de investigación de un proyecto mucho mayor que corresponde a mi tesis de Maestría en Antropología. Se enmarca dentro del enfoque cualitativo y responde al método etnográfico (Atkinson y Hammersley, 1994) con orientación reflexiva e interpretativa (Guber, 2004; Ghasarian, 2008; Velasco y Díaz, 2015). Además, se incorporó un enfoque relacional y multisituado (Marcus, 1995), lo que me permitió seguir el debate producido en el diseño curricular en diversos ámbitos y a distintos niveles.

Una parte de la investigación se construyó mientras fui no solo miembro de la DIFOID, sino coordinador del equipo curricular entre 2018 y 2020. Esta posición no fue simplemente un lugar de acceso, sino una condición estructurante desde la cual se registraron las dinámicas del Estado, las tensiones institucionales y las condiciones prácticas del diseño de políticas educativas. Esto también permitió centrar la atención en cómo el Estado produce saberes y políticas sobre sí mismo mientras los disputa internamente.

3.1.1. Posicionamiento epistemológico y reflexividad

Dada la naturaleza de esta investigación y la posición del investigador como participante activo del proceso estudiado o *insider* (Naake et al., 2012), se adoptó una epistemología situada (Haraway, 1988). En ella, el conocimiento producido es inseparable de la experiencia y de la posición del investigador en el campo, lo que cuestiona la idea de neutralidad que se encuentra en la base de la investigación científica tradicional. Para complementar la idea de conocimiento situado y encarnado, se adoptaron criterios de vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2002), orientados reconocer explícitamente un lugar de enunciación a partir del cual se registraron y analizaron las tensiones de la FID.

3.1.2. Unidad de análisis y trabajo de campo

Para fines de este artículo, la unidad de análisis se circunscribe al proceso de diseño de DCBN FID en el Perú entre 2018 y 2020, observada como una práctica situada al interior del Minedu. Esto supone un entramado de actores, textos, dispositivos y prácticas, especialmente en la DIFOID y DIGEDD. Pero también



en interacción con otras direcciones y con actores externos clave (formadores, representantes de institutos pedagógicos, consultores, etc.).

La investigación se desarrolló en dos momentos diferenciados y complementarios, que tuvieron implicancias metodológicas y éticas distintas:

- **Primera etapa (2018-2020).** Desde mi rol como coordinador del equipo curricular de la DIFOID. En esta etapa, comuniqué mi intención de desarrollar una investigación etnográfica, acompañada de observación participante sistemática y registro en diario de campo.
- **Segunda etapa (posterior a 2020).** Ya fuera del cargo, realicé entrevistas en profundidad con actores estratégicos vinculados al diseño e implementación de los DCBN FID. Esta separación temporal y de roles permitió una distancia analítica mayor para profundizar en relatos, percepciones y contrastes.

Se utilizaron tres técnicas en esta investigación: el análisis documental, la observación participante y las entrevistas semiestructuradas.

- **Análisis documental de más de 60 documentos:** versiones preliminares y finales de los DCBN FID, informes técnicos, presentación de talleres, normativas legales, ayudas memoria, etc. Estos documentos fueron analizados desde el análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2010), considerando cómo construyen racionalidades, sentidos y regulaciones sobre la FID.
- **Observación participante durante la etapa en que integré la DIFOID:** centrada en reuniones técnicas, validaciones interinstitucionales y procesos de revisión curricular.
- **Entrevistas en profundidad (24 en total):** a diez especialistas del Minedu, diez formadores de institutos pedagógicos de distintas regiones, dos docentes universitarios de facultades de educación y dos expertos en educación superior. Todas las entrevistas fueron realizadas con consentimiento informado y se codificaron para preservar el anonimato.

3.2. Análisis y triangulación de datos

El material recogido está en proceso de análisis. Se optó por una estrategia combinada no solo para obtener una visión integral del proceso de diseño, sino también para garantizar la validez de la investigación mediante la



triangulación y revisión de datos (Atkinson y Hammersley, 1994). El análisis cualitativo temático se realizó considerando tanto categorías teóricas como aquellas surgidas de la propia perspectiva de los actores. Se identificaron varias tensiones organizadas en ejes. Para fines de este artículo, se han elegido tres: 1) el desfase entre tiempos políticos y técnicos en la construcción curricular; 2) la tensión entre lo nacional y la fragmentación del sistema educativo; y 3) la implementación del enfoque por competencias en contextos institucionales tensionados.

3.3. Consideraciones éticas

Dado el carácter altamente sensible del campo y la posición del investigador como parte del sistema institucional analizado, se adoptaron criterios éticos rigurosos. Aunque el rol de coordinador supone una posición de poder y el acceso privilegiado a información, también implicó renunciar a ciertos espacios o datos, en especial durante la observación participante. Ello debido a que esta posición podía distorsionar el comportamiento de los colegas o miembros del equipo. También podía significar una ventaja excesiva en la recolección de información. Este aspecto fue revisado cuidadosamente, garantizando el anonimato riguroso de todas las personas y evitando cualquier uso que pudiera comprometer su integridad o sus trayectorias profesionales.

4. Resultados y discusión

4.1. El desfase entre tiempos “técnicos” y “políticos”

Es posible rastrear el punto de partida de la construcción curricular hasta 2015 con la evaluación de los DCBN precedentes, construidos entre 2010 y 2012. Entre ese momento y la finalización de los documentos curriculares transcurrieron cinco años, un lapso inusual para un proceso que podía haber tomado un tiempo menor o, por lo menos, pudo ser usado de una forma más estratégica. Esta dilación difícilmente puede explicarse solo desde un punto de vista técnico. Una razón fundamental es que la construcción curricular se vio interferida –y, por momentos, completamente interrumpida– por la inestabilidad política que ha vivido el país desde el 2016.

En ese marco, cada cambio presidencial ha significado un cambio de ministro de Educación y, en la mayoría de los casos, también un cambio de directores en las diversas oficinas del Minedu, con prioridades y énfasis muy diferentes entre sí en materia curricular. Esto contribuyó a delinear un proceso sumamente intermitente. El esfuerzo de los distintos equipos que se encargaron de tareas vinculadas al diseño de los DCBN FID entre 2015 y 2017 no



terminaba de completarse debido a los cambios y reestructuraciones internas que ocurrieron durante este periodo. Entre abril de 2018 y octubre de 2020, la coyuntura política y las condiciones institucionales dieron cabida a una relativa estabilidad que permitió organizar y consolidar los distintos aportes realizados hasta ese momento, para concluir por fin la etapa de construcción curricular.

Esta intermitencia generó la idea errónea de que la elaboración curricular duró cinco años. Lo cierto es que varios entrevistados del equipo curricular de DIFOID, en especial los que permanecieron en más de una gestión, señalaron cómo se combinaban las pausas (cuando se cambiaba a un ministro o a un director), con los retrocesos (cuando el director cambiaba abruptamente la línea curricular) y con las aceleraciones (cuando había que cumplir con algún plazo establecido). Esta discordancia define al tiempo como factor determinante al momento de negociar lo deseable, lo posible y lo urgente en el trabajo curricular. Un miembro del equipo curricular de DIFOID lo sintetizó en una frase: “Una cosa es el tiempo técnico, que es el que necesitas realmente para cumplir con un buen producto, y otra cosa es el tiempo político, donde los plazos siempre son los mínimos” (EC07-2022). Esta distinción subraya el modo en que las lógicas administrativas y los ciclos políticos impactan en el trabajo técnico.

4.2. El dilema de lo nacional

Una de las discusiones que ha estructurado el cambio curricular y las reformas educativas ha sido si estas deben impulsarse desde arriba (el Estado y las políticas públicas) o desde abajo (los docentes como actores de base). Pero la antropología del Estado redefinió esta dicotomía, en especial en tiempos de globalización y gubernamentalidad neoliberal, describiendo cómo tales metáforas espaciales se vuelven insuficientes con la aparición de entidades transnacionales que reestructuran el poder al ejercer presión tanto sobre los Estados como sobre las bases (Ferguson y Gupta, 2017, p. 323).

La idea de cambio curricular, en contextos complejos y frente a poderes fragmentados, es especialmente útil para comprender los matices del proceso de elaboración de los DCBN FID. Si bien un currículo nacional puede ser leído como un instrumento de legitimidad y control, en un país altamente diverso, desigual y polarizado como el Perú, también puede entenderse como un esfuerzo por generar un lenguaje común sobre la docencia en el ámbito público, una condición indispensable para la justicia educativa. Adaptando las dimensiones de justicia que propone Nancy Fraser (1995), el currículo puede habilitar mecanismos institucionales de redistribución (en tanto permita definir condiciones mínimas para la formación docente a nivel



nacional) y reconocimiento (porque otorga valor público a una profesión que históricamente ha sido devaluada).

Desde el inicio del proceso, en agosto de 2018, uno de los principales debates fue si el documento debía funcionar como un marco general y flexible para que las instituciones formadoras elaboraran sus propios diseños, o si el Gobierno central debía entregar un currículo más prescriptivo. La discusión fue resuelta no tanto por razones pedagógicas sino jurídicas: la Ley 30512 y su reglamento establecían la existencia obligatoria de un currículo **nacional** e, incluso, definieron su denominación oficial.

La elaboración de los DCBN FID respondió a una **visión de sistema** de la política docente, que buscaba articular formación inicial, formación en servicio, evaluación y bienestar profesional (Minedu, 2020b). Por ello se adoptaron las mismas competencias del Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) como perfil de egreso de la FID, a las que se les añadieron las competencias digitales, de desarrollo personal e investigación (DIFOID, 2020), seleccionadas tras revisar marcos y perfiles internacionales, y luego de ser discutidas con los formadores en talleres de validación. El número de competencias fue decidido de acuerdo con el carácter finito de la FID. Para el caso de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se sumaron tres competencias comunicativas más, lo cual obligó a reorganizar los tiempos de formación en tales programas.

Esta también fue la razón por la que se formularon estándares en progresión para la FID, es decir, descripciones de tales competencias en niveles de creciente complejidad (Minedu, 2020^a, p. 32). Los estándares ofrecían la posibilidad de determinar con precisión el núcleo de la profesión, es decir, qué deben saber y poder hacer los docentes (Meckes, 2014, p. 56). No se trataba únicamente de cumplir el mandato del Proyecto Educativo Nacional al 2021, que recomendaba la incorporación de estándares en la FID (CNE, 2007, p. 83). También se entregaba un referente compartido para diseñar, monitorear y retroalimentar la formación y evaluación de los docentes en distintos tramos del desarrollo profesional (Minedu, 2020^a, p. 38).

Esta descripción, aparentemente auspiciosa, puede encubrir las complejidades del proceso de construcción curricular. El uso de términos como *visión de sistema*, *competencias*, *estándares*, entre otros, no es neutral. Responde a una cierta racionalidad que intenta aportar claridad y rigurosidad a la construcción de un lenguaje compartido sobre la docencia. Sin embargo, no resuelve las tensiones históricas de la FID. En particular, no resuelve la tensión que se produce al diseñar un currículo nacional para un país enormemente diverso. Incluso si los DCBN FID, el perfil de egreso y los estándares se conciben como aspectos compartidos que requieren una



contraparte diferenciada, casi todos los formadores entrevistados señalaron el riesgo de que se desestimen las necesidades específicas de las regiones. Este riesgo se acentúa en un sistema educativo excesivamente centrado en lo normativo, que además ha concentrado en el Minedu muchas prerrogativas de la FID, reduciendo la autonomía curricular de las instituciones formadoras. Flexibilidad, diversificación, autonomía y desarrollo curricular forman parte de una discusión no resuelta.

En esa misma línea, uno de los debates más significativos se sostuvo con los actores vinculados a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), cuya demanda fue clara: asegurar que el perfil de egreso respondiera a los enfoques y saberes construidos por la EIB durante décadas. En respuesta, se incorporaron las competencias comunicativas desde la perspectiva del bilingüismo como práctica social (Minedu, 2019, p. 61). Pero ello también abrió una discusión inusual en la educación superior en el Perú: la del pluralismo epistémico y la necesidad de reconocer las epistemologías indígenas como legítimas (Minedu, 2020a, p. 9), que se tradujo en la inclusión del diálogo de saberes como uno de los fundamentos curriculares de toda la FID (Minedu, 2020a, p. 57). Aunque valiosa en términos de reconocimiento, esta decisión tampoco estuvo exenta de tensiones. En particular, generó cuestionamientos desde otras direcciones del Minedu, como la de evaluación docente, que advirtió sobre las dificultades de evaluar desde el sistema esta apertura epistémica. Esta fricción evidenció los límites de intentar articular una agenda de reconocimiento ciñéndose a los marcos normativos existentes, sin crear primero condiciones para sostener dicha agenda.

La perspectiva del currículo como condición indispensable de justicia educativa no es la única que puede ser discutida antropológicamente. También es posible reencuadrar la noción de currículo como dispositivo de poder y control. Una aproximación etnográfica permite constatar la fragilidad de las prácticas de legibilidad y legitimidad del Estado peruano. Uno de los miembros del equipo curricular de DIFOID (EC04-2022) señaló que varias direcciones del Minedu continuaban utilizando sus propios perfiles docentes, elaborados en función de sus modelos de servicio y con competencias adicionales como resiliencia o innovación. Este testimonio ilustra que el dilema de lo nacional no solo radica en la dificultad de articular políticas educativas y producir documentos para una diversidad externa, sino también en la fragmentación interna del Estado cuyas oficinas compiten por definir qué significa ser un “buen docente”.



4.3. El enfoque por competencias: entre la promesa y la desarticulación

Uno de los principales acuerdos establecidos en las reuniones iniciales con asesores y autoridades del Minedu fue precisamente aprovechar la elaboración de los DCBN FID para consolidar el enfoque por competencias en el sistema educativo. Entre los desafíos centrales para lograrlo se encontraban algunos de los principales nudos críticos identificados en los currículos de FID elaborados entre 2010 y 2012, a saber: i) la atomización y fragmentación de los contenidos y la cantidad de espacios simultáneos que el plan de estudios propone, tanto en cada ciclo como en el régimen académico en su totalidad (Pogré, Pozu y Cuenca, 2016, p. 41); ii) la débil articulación de los documentos curriculares con las políticas educativas, en particular con las centradas en el desarrollo profesional docente (DIFOID, 2018, p. 21); iii) la escasa conexión entre el perfil de egreso y el plan de estudios (Minedu, 2018, p. 21). A esto debe sumarse el isomorfismo del que ya se ha hablado (Davini, como se citó en Pogré, Pozu y Cuenca, 2016, p. 40).

El tránsito hacia un currículo fuertemente centrado en competencias implicó enfocarse en dos cuestiones fundamentales: i) la reorganización del plan de estudios; y, ii) la relación esquivada entre las competencias y los conocimientos disciplinares. En cuanto a lo primero, los DCBN FID ofrecieron la posibilidad de rediseñar por completo el plan de estudios, reduciendo la excesiva cantidad de asignaturas, evitando en lo posible la estructura aplicacionista de los cursos divididos entre teoría y práctica. En tanto lo segundo, un interés recurrente durante el periodo de elaboración curricular fue promover una mejor comprensión del conocimiento pedagógico y su uso reflexivo en el desarrollo de competencias (Minedu, 2020, p. 56).

La definición de *competencia* incluida tanto en el MBDD como en los DCBN FID es amplia y alude a una actuación compleja y reflexiva, con criterios éticos que cumplir. Sin embargo, en su difusión dentro del sistema educativo han predominado dos tendencias que parecen coexistir sin mayores fricciones. La primera de ellas es la concepción excesivamente instrumental que la reduce a un mero “saber hacer”, desarticulado del contexto o del uso reflexivo del conocimiento. Esta noción emerge de forma recurrente entre quienes se dedican a la enseñanza; de hecho, apareció tanto en los talleres de validación curricular como en varios testimonios recogidos en las entrevistas.

La segunda tendencia es la enorme dispersión de lo que suponen las competencias. Un entrevistado las definió en oposición al aprendizaje, señalando que “desarrollar competencias no es lo mismo que aprender de forma tradicional, donde uno aprendía conocimientos; en cambio con la



competencia te centras en el desempeño” (EC08-2022). De forma similar, un miembro del equipo curricular relató que otro especialista del Minedu consideraba que los DCBN FID “no eran por competencias”, debido a que no incluían “actuaciones complejas como las del Currículo Nacional de Educación Básica” (EC03-2022). En contraste, un docente universitario afirmó que el problema son precisamente las competencias, pues “educan a los jóvenes para el mercado” (PU01-2022), sin desarrollar pensamiento crítico ni conocimiento académico más profundo.

Estas discrepancias no son anecdóticas y dan vida a tensiones estructurales alrededor de un enfoque que supone una transformación profunda de las concepciones sobre el aprendizaje, la evaluación y el rol del docente (Perrenoud, 2014). Algunos entrevistados señalan la enorme brecha que existe entre la manera en que fueron formados y el modo en que deben enseñar. Otros apuntan al impacto combinado de las competencias junto con el socioconstructivismo y la evaluación formativa. Esta triada configura una transformación radical, pero no solo de las prácticas pedagógicas sino de la acción educativa en su totalidad.

Estos vaivenes con respecto a las competencias suelen ser explicados por el impacto de la lógica escolarizada de la FID en el sistema educativo, que contribuye a reforzar supuestos y teorías implícitas. A la larga, esta lógica evita el cambio real en la práctica docente y posterga el uso reflexivo del enfoque por competencias. Sin embargo, si se asume que la implementación de dicho enfoque necesita de un cambio integral del sistema educativo, el problema no puede atribuirse únicamente a los docentes o formadores, a sus conocimientos disciplinares o a sus creencias. En esa línea, varios entrevistados relataron cómo los supuestos y teorías implícitas sobre las competencias que tienen algunos directores (tanto de instituciones formadoras como de direcciones del Minedu) repercuten en la implementación del enfoque por competencias. Por ejemplo, uno de ellos señaló cómo el director de su institución lo presionaba para aplicar pruebas escritas de lápiz y papel porque, desde su punto de vista, eran “más objetivas que las rúbricas” (FP04-2021).

Conclusiones

El proceso de elaboración de los DCBN FID permite observar las tensiones que atraviesan la relación entre el cambio curricular y la profesionalidad docente. Esta investigación no busca justificar decisiones curriculares ni defender sus resultados. Más bien, se ha centrado en analizar cómo estas decisiones están cruzadas por tensiones múltiples. Lo que sugiere este análisis es que las decisiones de carácter técnico son necesarias, pero insuficientes si se plantean



aisladamente. El éxito de un cambio curricular dependerá, en gran medida, de las condiciones institucionales y profesionales que habiliten sostenidamente su apropiación por parte de quienes forman docentes.

Esta conclusión provisional lleva a una pregunta más amplia sobre el tipo de gobernanza que necesita la FID. Si bien la Ley 31653, publicada en 2022, o la Resolución Ministerial 130-2025-MINEDU, que se aprobó hace unos meses, promueven una mayor flexibilidad y autonomía curricular, estas iniciativas tampoco bastan por sí solas. El cambio curricular no se decreta en abstracto ni se logra mediante el simple ajuste normativo de sus piezas. Mucho menos puede reducirse a mandatos administrativos que se incorporan a la rutina, pero no la transforman. Entonces, ¿qué es lo que hace falta?

Una posible respuesta es que se necesita retomar la dimensión política del currículo. En ese sentido, las tensiones propias de los procesos de cambio no deben percibirse necesariamente como obstáculos. Pueden ser también motores de transformación pues plantean dilemas que invitan a los formadores a construir soluciones colectivas con sus colegas. Pero para que ello ocurra es imprescindible que se reconozca al formador como sujeto social y político, capaz de generar conocimiento, transformar sus prácticas y disputar el sentido de la formación docente, siempre que cuente con el apoyo institucional y la presión adecuada para hacerlo. Y también es indispensable construir un diálogo más horizontal y sostenido entre el Estado, la academia y los formadores, lo que supone trascender los compartimentos estancos de un sistema educativo fragmentado.

En este artículo he destacado tres elementos que son clave para repensar la relación entre currículo y formación docente: un tiempo idóneo que asegure continuidad en la deliberación, diseño y uso reflexivo del currículo; una pedagogía trabajada a profundidad para sostener procesos de desarrollo curricular; y una visión de país capaz de reconocer diversidades y generar sentidos compartidos en la esfera pública. Con estos tres elementos es posible construir –y disputar– un lenguaje compartido sobre la docencia. No es poco, pero tal vez sea lo que se necesita para transitar de un sistema que educa a un sistema que aprende².

2 La frase es de Emilio Tenti.



Referencias

- Ames, P. y Ucelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En Benavides, M. (ed.). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate*. GRADE.
- Atkinson, P. y Hammersley, M. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Ávalos, B. (2000). *El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro* [Conferencia]. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Chile. UNESCO/OREALC.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. y Passeron, J. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI Editores.
- Consejo Nacional de Educación. (2007). *Proyecto educativo nacional al 2021: la educación que queremos*. CNE.
- Cuenca, R. (2024). Un ensayo sobre la reforma docente en el Perú, 2001-2021. En W. Ortiz y M. Inga (Eds.). *Transformación educativa, gobernanza pública y praxis docente* (pp. 15-56). Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. (1997). *El currículum de formación del magisterio en Argentina*. Miño y Dávila.
- Del Mastro, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12 (23), 83-98.
- Dirección de Formación Inicial Docente. (2019). *Sistematización del proceso de construcción de los diseños curriculares básicos nacionales de la Educación Superior Pedagógica 2015-2019*. DIFOID.
- Eguren, M. (2024). Enseñar a enseñar. Una aproximación a las pedagogías de la práctica en el Perú. *Argumentos. Revista de Ciencias Sociales*, 5(2), 5-29.



- Ferguson, J. y Gupta, A. (2017). Espacializando Estados: hacia una etnografía de la gubernamentalidad neoliberal. En Sandoval, P. (ed.). *Las máscaras del poder. Estado, etnicidad y nacionalismo* (pp. 305-342). Instituto de Estudios Peruanos.
- Fraser, N. (1995). From Redistribution to Recognition? Dilemmas of justice in a “postsocialist” age. *New Left Review*, 212, 68-93.
- Ghasarian, C. (2008). *De la etnografía a la antropología reflexiva. Nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas*. Ediciones del Sol.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Marcus, G. (1995). Ethnography in/of the world system: the emergence of multisited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95-117.
- Meckes, L. (2014). Estándares de formación docente inicial. En *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 53-110). OREALC/UNESCO.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *El impulso de una carrera. Política de revalorización docente en el Perú*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Inicial Intercultural Bilingüe*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020a). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad de Comunicación*. Minedu.
- Ministerio de Educación del Perú. (2020b). *Perfil de competencias profesionales del formador de docentes*. Minedu.
- Naaeke, A., Kurylo, A., Grabowski, M., Linton, D. & Radford, M. L. (2011). Insider and outsider perspective in ethnographic research. *Proceedings of the New York State Communication Association*, 2010(9).
- Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.



- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Pogré, P., Pozu, J. y Cuenca, R. (2017). *Análisis de los modelos curriculares de la Formación Inicial Docente en el Perú para la reforma de los institutos y escuelas de educación superior pedagógica*. Consultoría para DIFOID.
- Romero, A. (2019). Las políticas de Formación Inicial Docente en América Latina: los modelos institucionales. Estudio comparativo. *Observatorio Provincial de Educación Superior*. 1(2).
- Sandoval, P. (2017). Presentación. Las máscaras del poder: eventos, espacios y rutinas. En Sandoval, P. (Ed.). *Las máscaras del poder. Estado, etnicidad y nacionalismo* (pp. 9-18). Instituto de Estudios Peruanos.
- Sharma, A. & Gupta, A. (2006). *The Anthropology of the State*. Malden, MA; Oxford: Blackwell.
- Tenti, E. (2013). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Tenti, E. (2022). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI.
- Trouillot, M. (2017). Antropología del Estado en la época de la globalización: encuentros cercanos del tipo engañoso. En Sandoval, P. (Ed.). *Las máscaras del poder. Estado, etnicidad y nacionalismo* (pp. 221-253). Instituto de Estudios Peruanos.
- Vaillant, D. y Manso, J. (2022). Formación Inicial Docente y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional. *Ciencia y Educación* 6(1).
- Van Dijk, T. (2010). Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso. *Revista de Investigación Lingüística*, 13, 167-215.
- Velasco, H. y Díaz, Á. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica*. Editorial Trotta.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1).

Desarrollo del módulo de **Práctica e Investigación IX** de la Formación Inicial Docente

Dany Marisol Briceño Vela
Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico

Nathalia Rosalía Da Silva Arellano
Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico

Maruja Mejía Tapara
Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico



Desarrollo del módulo de Práctica e Investigación IX de la Formación Inicial Docente

Dany Marisol Briceño Vela¹

Nathalia Rosalía Da Silva Arellano²

Maruja Mejía Tapara³

Resumen

Según el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente vigente, el módulo de Práctica e Investigación se implementa desde el inicio y a lo largo de todo el plan de estudios. Favorece un manejo interdisciplinario de saberes; el desarrollo progresivo de habilidades y actitudes hacia una práctica reflexiva que aliente la mejora continua, desde la investigación sobre el propio desempeño. Es decir, promueve la articulación de la práctica e investigación. Por ello, se planteó como pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla el módulo de Práctica e Investigación en el IX ciclo de la Formación Inicial Docente (FID), de un programa de estudios de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Lima Metropolitana? y, como objetivo, analizar el desarrollo de dicho módulo desde una metodología cualitativa, utilizando la técnica del grupo focal con estudiantes y docentes formadores.

Entre los resultados se destaca que estudiantes y docentes señalan que el módulo IX ejercita la autorreflexión mediante los diarios de campo, y que de la mano con la retroalimentación, son estrategias para reconocer fortalezas y aspectos a mejorar en la práctica preprofesional. Coinciden, también, en que el módulo agudiza la habilidad para observar y comprender al estudiante, al contexto de escuela y aula e identificar y formular un problema de

1 Directora General de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico (Perú). Correo electrónico: dbriceno@monterrico.edu.pe. Orcid: 0000-0003-1544-2373.

2 Coordinadora del Área de Calidad Institucional en la Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico (Perú). Correo electrónico: ndasilva@monterrico.edu.pe. Orcid: 0000-0002-9575-052X.

3 Secretaria Académica de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico (Perú). Correo electrónico: mmejia@monterrico.edu.pe. Orcid: 0000-0002-8906-6625.



investigación. Mas los estudiantes reconocen que requieren mayor orientación con rigor metodológico, para transitar de la reflexión a la investigación sobre y desde la práctica; es decir, para articular la práctica reflexiva con sus habilidades investigativas, tendiente a un mejor desempeño e incidencia en los aprendizajes.

Palabras clave: habilidades investigativas, práctica reflexiva, formación inicial docente.

1. Pregunta

¿Cómo se desarrolla el módulo de Práctica e Investigación IX de la Formación Inicial Docente, de un programa de estudios de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Lima Metropolitana?

2. Objetivo general

Analizar el desarrollo del módulo de Práctica e Investigación IX de la Formación Inicial Docente, de un programa de estudios de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Lima Metropolitana.

3. Objetivos específicos

- Describir cómo se desarrolla la práctica reflexiva en el módulo de Práctica e Investigación IX de la Formación Inicial Docente, según estudiantes y docentes de un programa de estudios de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Lima Metropolitana.
- Describir cómo se desarrollan las habilidades investigativas en el módulo de Práctica e Investigación IX de la Formación Inicial Docente, según estudiantes y docentes de un programa de estudios de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Lima Metropolitana.
- Establecer las semejanzas y diferencias sobre el desarrollo de la práctica reflexiva y las habilidades investigativas en el módulo de Práctica e Investigación IX de la Formación Inicial Docente, según los estudiantes y docentes de un programa de estudios de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Lima Metropolitana.



4. Marco teórico de la investigación

El módulo de Práctica e Investigación se desarrolla desde el inicio y a lo largo de todo el plan de estudios, de acuerdo con el Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (DCBN, 2019), que se organiza en tres componentes curriculares: formación general, formación específica y formación en la práctica e investigación, en consonancia con el Reglamento de la Ley 30512. En este último componente se enmarca el módulo antes indicado.

Esta transversalidad demanda, desde la actuación del docente formador, promover de manera articulada el desarrollo de la práctica reflexiva y las habilidades investigativas de los estudiantes de la FID; es decir, el futuro profesional de la Educación Básica Regular que, con capacidad reflexiva y habilidades para investigar sobre su práctica, actúa dentro de un proceso de mejora continua y se compromete con el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de sus estudiantes.

La articulación entre la práctica y la investigación en la FID demanda, también, el manejo y recreación de distintos saberes, habilidades y actitudes; estrategias, recursos y materiales que progresivamente deben ser promovidos desde los diferentes cursos y módulos, a partir de experiencias formativas planificadas y colegiadas. De allí nuestro interés por investigar, desde la comprensión de estudiantes y docentes formadores, el desarrollo de la práctica reflexiva y las habilidades investigativas en el módulo de Práctica e Investigación IX, así como las diferencias y semejanzas que hubiese al respecto entre ambos informantes.

Cabe señalar que el ciclo IX comprende para el estudiante de FID el desarrollo de la práctica preprofesional de doce horas semanales en promedio, así como la elaboración de un trabajo de investigación con fines de titulación, que culmina en el X ciclo.

El desempeño profesional del docente exige que, además de sus competencias pedagógicas, evidencie su capacidad para reflexionar sobre su quehacer educativo, que le permita identificar fortalezas y aspectos por mejorar y transformar, logrando responder con pertinencia a las necesidades formativas de sus estudiantes. La práctica reflexiva incide en el perfeccionamiento del trabajo docente, en la capacidad de observarse y emprender un diálogo crítico consigo mismo y con todo lo que piensa y hace (Domingo, 2021). Los docentes al realizar una reflexión sobre su práctica implementan una praxis de mirarse y valorarse para crecer (Manrique et al, 2020). Esta reflexión puede estar plasmada en un escrito (narraciones reflexivas) o ser dialogadas con otros (interacciones reflexivas), que permitan proponer mejoras para la siguiente intervención en el aula o en la institución educativa.



Al ser la práctica reflexiva para los docentes una forma de comparar su quehacer con sus pares (Shön, 1992, como se citó en Manrique, Valle y Revilla, 2020) facilita tanto, la aplicación de estrategias que aseguran los aprendizajes en los estudiantes como, la identificación de otros problemas educativos que deben ser investigados y requieren el despliegue de sus habilidades reflexivas e investigativas.

De acuerdo con Schön (1998, como se citó en Rodrigues, 2013), los profesionales que pueden indagar e investigar con rigor científico, tienen la capacidad de responder de modo oportuno y efectivo a nuevas situaciones o situaciones problemáticas que presenta el contexto donde intervienen. Son capaces de articular praxis, reflexión e investigación. De ahí la importancia de su inserción, de manera transversal y progresiva, en el proceso formativo de los futuros docentes. En este sentido, la investigación formativa es una estrategia didáctica que aporta al desarrollo de la competencia investigativa del docente, y supone un conjunto de habilidades que los autores agrupan teniendo en cuenta procesos lógicos e intelectuales, las formas de construir conocimiento, entre otros.

Una de estas agrupaciones es la que propone López (2001) y que se asume en la presente investigación como punto de partida. Esta hace referencia a las habilidades propias de la metodología de la investigación pedagógica e implican: problematizar; definir objetivos; plantear hipótesis; formular tareas de investigación científica; diseñar procedimientos e instrumentos para buscar, recuperar y/o generar información; manejar y/o diseñar técnicas para la organización, sistematización y análisis de la información; establecer conclusiones; y redactar el informe de investigación, siguiendo los protocolos éticos en todo el proceso.

Otro aspecto a tener en cuenta es que, de acuerdo con el DCBN de la FID vigente, el plan de estudios comprende un conjunto de cursos y módulos. Estos últimos tienen un carácter sistémico e integrador que combinan la teoría y la práctica, que los estudiantes de la FID desarrollan fundamentalmente en contextos reales (Minedu, 2019). Como antes se indicara, el módulo de Práctica e Investigación IX se implementa en el marco del componente de la formación en la práctica e investigación. Orienta al estudiante de la FID en la identificación y planteamiento de problemas en la práctica docente, es decir, en situaciones profesionales auténticas y haciendo uso de la articulación de diversos saberes, así como de varias competencias del perfil de egreso de la FID. Además, se desarrolla a lo largo de la trayectoria formativa, permitiendo al futuro docente observar, describir, analizar e intervenir en contextos educativos que impulsen su reflexión en diversos niveles de profundidad, empleando sus habilidades investigativas para la comprensión y mejora de su actuación. Por consiguiente, la articulación de la práctica e investigación es el derrotero



para que el estudiante FID despliegue su capacidad de reconocer sus propios problemas y plantear alternativas mediante la investigación (Tomé y Manzano, 2015).

De ahí la importancia de investigar, desde un contexto real de un programa de estudios, de una institución de Educación Superior Pedagógica Pública, cómo se desarrolla el módulo de Práctica e Investigación IX (la práctica reflexiva y las habilidades investigativas) según estudiantes y docentes.

5. Metodología de la investigación

La investigación realizada es de corte cualitativo porque pretende comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, informantes en un contexto natural y propio. Se utiliza el método de estudio de casos de nivel descriptivo, porque detalla un “fenómeno objeto de estudio sin fundamentación teórica previa [...] útiles para aportar información básica en ciertas áreas educativas” (Pérez, 2008, pp. 97-98). Es decir, se busca describir cómo los informantes (estudiantes y docentes formadores) comprenden el desarrollo de las categorías de análisis preliminares (práctica reflexiva y habilidades investigativas) vinculadas al módulo de Práctica e Investigación que realizan en el IX ciclo de la Formación Inicial Docente, de un programa de estudios de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Lima Metropolitana.

La técnica utilizada fue el grupo focal y, el instrumento, una guía de grupo focal, previamente revisada y aprobada por juicio de expertos. Esta técnica permitió que los informantes pudieran interactuar, manifestar sus puntos de vista y, además, registrar el lenguaje corporal. Los informantes fueron ocho (cinco estudiantes y tres docentes formadores) y los criterios de inclusión para los docentes fueron: ser docente nombrado o contratado con cinco años de experiencia en la educación superior pedagógica y con cuatro semestres en el desarrollo del módulo de Práctica e Investigación. Respecto a los estudiantes, para su inclusión se consideró que realizaran la práctica preprofesional en una institución educativa de convenio, y tuvieran aprobado y en ejecución un trabajo de investigación con fines de titulación. En ambos casos, pertenecientes a un programa de estudios.

Así también se aplicó la técnica de la triangulación y matrices de registro para identificar y establecer semejanzas y diferencias en la comprensión del significado, las diferentes formas en que se observa y percibe el fenómeno y las teorías por los informantes-estudiantes del IX ciclo y docentes formadores (Denzin y Lincoln, 2013).



Para el tratamiento de la información se tuvo en cuenta la técnica de análisis temático de Escudero (2020), que permitió identificar y comprender los significados. Esta técnica se desarrolla en cinco fases:

5.1. Fase 1: familiarización con la información. Implicó la transcripción de los textos recogidos de estudiantes y docentes formadores a través de dos grupos focales. Luego, se procedió a realizar una lectura y relectura de textos, buscando significados o patrones, con el propósito de analizar el desarrollo del módulo de Práctica e Investigación IX de la FID, de un programa de estudios.

5.2. Fase 2: generación de categorías. En esta fase se identificaron hallazgos manualmente que se resaltaron en colores, a fin de formular cualidades relevantes vinculadas a la práctica reflexiva y habilidades investigativas (codificación), que se constituyeron en categorías emergentes y fueron señaladas por los estudiantes y los docentes formadores.

5.3. Fase 3: búsqueda de temas. Desde una lectura global de hallazgos y categorías se identificaron temas y subtemas potenciales vinculados con la práctica reflexiva y habilidades investigativas de los estudiantes.

5.4. Fase 4: revisión de temas. Supone la relectura y elaboración del mapa temático de análisis, relacionando los temas y subtemas identificados, en relación con los hallazgos. En el estudio realizado, la fase 5 (definición y denominación de temas) formó parte de la fase 4.

5.5. Fase 5: producción del informe final. Esta corresponde a los resultados o hallazgos, buscando la mayor coherencia entre el análisis temático, categorías y extractos, con el propósito de la investigación.

6. Resultados y discusión

Según Fernández-Monge, Carcausto y Quintana-Tenorio (2022), la práctica pedagógica y la investigación son parte de una misma estructura, que articuladas propician la curiosidad, identificación de problemas y planteamiento creativo de soluciones posibles, que permitan modificar o transformar la realidad educativa.

A partir de los hallazgos identificados en los grupos focales, realizados a cinco estudiantes del IX ciclo y tres docentes formadores de un programa de estudios de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Lima Metropolitana, se presenta los resultados por categoría y los temas o subtemas emergentes.



6.1. Categoría: práctica reflexiva

Respecto a la práctica reflexiva, los estudiantes respondieron a la pregunta: ¿Qué **habilidades** reconocen que van desarrollando a lo largo del módulo IX que les permite **identificar logros** en su práctica pedagógica? Los docentes formadores por su parte describieron las habilidades que promueven desde el módulo IX, para que sus estudiantes identifiquen sus logros en su práctica pedagógica.

La práctica reflexiva se define como actividad aprendida, metódica y sistemática más allá de la reflexión espontánea y natural. Implica un análisis regular y estructurado sobre la práctica profesional (Domingo, 2021).

Desde los hallazgos se puede reconocer que los estudiantes señalan que las habilidades que van desarrollando son la reflexión personal y la autocrítica:

Pienso que la **reflexión individual** [...]. Yo al menos me quedo siempre pensando, tal vez si hiciera esto podría mejorar en lo otro [E2]. [...] me está sirviendo mucho utilizar el diario del campo, el cual tiene una estructura que promueve la reflexión, **la autocrítica** [E1].

Los estudiantes también destacan que han “aprendido a ir recogiendo todo lo que está en la práctica. Lo que hago siempre y hasta ahora, me ha permitido identificar cualidades o cómo me desenvuelvo en las clases” [E4].

Así mismo, mencionan al diario de campo como instrumento que viabiliza la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, para la identificación de sus logros y dificultades: “en el **diario de campo** yo puedo hacer una reflexión crítica de mi propia práctica para poder saber en qué estoy, en lo que puedo mejorar para poder desenvolverme de una mejor manera” [E5]. Un estudiante destaca que los docentes brindan una **retroalimentación** que permite la mejora de la práctica “con las observaciones que nos dan los profesores en la retroalimentación” [E3].

Por su parte, los docentes formadores manifiestan que los estudiantes “desarrollan habilidades de autoevaluación y reflexión crítica, que les permite analizar su desempeño pedagógico con base en evidencias, como diarios de campo y rúbricas” [D1]. Otro docente señala que el módulo permite a los estudiantes: “identificar avances y dificultades en la planificación, mediación y evaluación del aprendizaje, y elaborar informes reflexivos que los ayuda a reconocer logros y orientar mejoras en su intervención docente” [D3]. Los estudiantes desarrollan “habilidades reflexivas para que identifiquen, a través



de los diarios de campo, sus fortalezas y debilidades para la mejora continua [...] para ello hay un acompañamiento personal por parte de la institución” [D2].

Por su parte, los estudiantes también explicaron de qué manera desarrollaron la **reflexión sobre su práctica** desde el módulo IX, y los docentes formadores, reunidos en otro ambiente, mencionaron cómo promovieron la reflexión sobre la práctica desde dicho módulo.

Domingo y Gómez (2015) y Domingo (2022) plantean que la reflexión es un proceso orientado a la acción y al accionar en un entorno contextualizado, que requiere una sólida formación profesional, la adquisición de un carácter transformador de la realidad a incidir.

Sobre la reflexión de su práctica, los estudiantes destacaron la retroalimentación y el empleo del diario de campo:

[...] desde la percepción crítica plasmado en mi **diario de campo y la retroalimentación** que me brinda mi asesor [E1]. Es la observación que nos da nuestro docente, en la retroalimentación, que es el primer punto de partida para que nosotros podamos mejorar [E4].

Otro estudiante señala: “recoger información para luego analizar cómo día a día vamos fortaleciendo nuestras habilidades, mediante una herramienta que ayude a mejorar nuestra práctica y nuestra reflexión” [E2].

Cabe resaltar que el diario de campo o diario reflexivo exige tener un registro de la información de lo acontecido en el aula, para identificar lo que funciona, ello hace posible plantear patrones recurrentes y tomar acciones para la mejora (Domingo, 2014, como se citó en Manrique et al. 2020). Los estudiantes de la FID también recogen información de sus estudiantes de EBR: “[...] aceptar **sugerencias de estudiantes**, pero no sugerencias a través de una lluvia de ideas, sino sugerencias a través de un cuestionario u otro instrumento para que yo pueda reflexionar” [E2]. Así también reflexionan a partir de las evidencias de los aprendizajes de los estudiantes a su cargo: “La mayoría de las reflexiones las suelo hacer en el **resultado**, es decir, al revisar las evidencias de los aprendizajes. Eso me permite identificar qué fortalezas he tenido, qué aciertos, qué aspectos puedo detener y, frente a ello, digamos, elaborar un compromiso” [E5].

Los docentes formadores manifiestan que, en los estudiantes FID, desarrollan la reflexión sobre la práctica desde el acompañamiento: “[...] se promueve a través del análisis sistemático de la práctica, guiado por preguntas



orientadoras, revisión de evidencias y espacios de retroalimentación” [D1]; esto coincide con lo manifestado por otro docente formador quien afirma:

[...] ese diálogo personal en el cual también nosotros como formadores tenemos que llegar con ellos a identificar y reflexionar para la mejora [...] tiene que intervenir el formador para acompañar ese proceso y para que se pueda mejorar [D2].

También mencionan que utilizan diversos instrumentos: “rúbricas, fichas de observación y sesiones de acompañamiento para que los estudiantes reconozcan el sentido de sus decisiones pedagógicas, confronten sus experiencias con marcos teóricos y propongan mejoras fundamentadas en su intervención” [D1].

Ello se corrobora con lo descrito por otro docente formador al plantear la importancia del uso del diario de campo: “[...] bien decía mi colega a través de los diarios de campo, es un instrumento que trabajamos en la práctica pedagógica, pero también nos sirve en el campo de la investigación” [D3].

Ante la pregunta: ¿qué **necesitan aprender** desde el módulo IX para afrontar las **dificultades/problemas** que identifican en su práctica pedagógica?, un estudiante FID indica: “mi experiencia a lo largo de los ciclos siempre se orienta primero a **reconocerme como docente** [...], estar consciente qué debe ser un docente” [E1]. Otro estudiante señala: “el desarrollo personal y la autorreflexión constante” [E2]. También reconocen “la dificultad de poder aplicar **habilidades blandas** dentro del aula. [...] la **retroalimentación** e incorporar el **aprendizaje significativo** considerando que muchos estudiantes no están interesados en las clases de Ciencias Sociales” [E3]. Otro estudiante informante destaca la dificultad de “aplicar habilidades blandas dentro del aula” [E4].

Por su parte, los docentes formadores afirman que se debe fortalecer: “el analizar críticamente los problemas pedagógicos que enfrentan; formular preguntas de indagación pertinentes, y aplicar herramientas de investigación educativa para comprender sus causas” [D1]. Así también reconocen que los estudiantes de FID deben aprender el “manejo de conflictos en el aula” [D3]. Resaltan “la necesidad de promover en los estudiantes de la FID su capacidad para tomar decisiones pedagógicas fundamentadas, adaptarse a diversos contextos escolares y proponer mejoras sostenidas en enfoques metodológicos, gestión del aula y estrategias de evaluación” [D1]. Finalmente, plantean la necesidad de programar espacios para brindar a los estudiantes de la FID estrategias sobre el “fortalecimiento emocional en el contexto que estamos viviendo y trabajando” [D2].



Como temas en esta categoría se identifican: reflexión individual, autocrítica, autoevaluación, retroalimentación, diario de campo, habilidades blandas e identidad docente.

6.2. Categoría: habilidades investigativas

El planteamiento del problema es el centro de toda investigación según Foucault (1995, como se citó en Martell, 2016), ello implica fundamentar y argumentar sobre la base de la experiencia y quehacer del docente, tanto a nivel del aula, institución educativa y del conocimiento sobre el contexto en el que se desarrolla la práctica.

Algunos criterios para plantear un problema de investigación son: que sea observable como una dificultad o debilidad educativa principalmente en los estudiantes y diagnosticado, reconocido a través de las técnicas de observación directa e indirecta y la narrativa reflexionada sobre la práctica. En tal sentido, dos informantes tienen en cuenta estas situaciones que observan en el aula de práctica para plantear el problema de investigación.

En ese marco, los informantes respondieron a las preguntas sobre las habilidades investigativas: ¿De qué manera el módulo IX ayuda a precisar el **problema de investigación**? ¿Qué relación tiene el problema con la práctica pedagógica que realizan?

Desde los hallazgos, los estudiantes de la FID reconocen que:

[...] siempre nos han inculcado la importancia de conocer **la realidad de los escolares, el entorno del colegio** y cómo el docente tiene que enfrentar esas dificultades o problemáticas de conducta, de aprendizaje de las áreas que nosotros enseñamos y cómo vamos a abordarlo desde la práctica y la investigación [E1].
Atender problemáticas de los estudiantes... [E2].

Así también aluden a la búsqueda de antecedentes referidos a la problemática pedagógica objeto de investigación, como se puede constatar en el siguiente texto: “[...] revisando bastante los **antecedentes** nacionales e internacionales y los resultados de los antecedentes nos han permitido darnos cuenta, por ejemplo, del tipo de investigación a realizar” [E3]. También apelan a la **reflexión entre pares**: “Además, reflexionamos con nuestros compañeros sobre cómo buscar salidas para mejorar lo que hacemos en el aula” [E4] y “Según la institución educativa pudimos ver sus problemáticas [...] y también otros equipos lo vieron” [E5].



Los docentes, por su parte, señalan que el módulo de Práctica e investigación IX posibilita a los estudiantes “observar de manera sistemática su práctica pedagógica, identificar situaciones críticas y formular preguntas orientadoras [...] a través del análisis de evidencias del aula y el contraste con referentes teóricos” [D1]. Otro docente precisa que los estudiantes aprenden a delimitar el problema a investigar, “que investigan sobre su problemática” [D2]; haciendo uso del diario de campo: “ellos observan y registran en el diario de campo, entonces todo esto revisan” [D3]. Finalmente, tienen la posibilidad de revisar otros documentos de la institución que les permite acceder a información diversa: “los diagnósticos, evaluaciones diagnósticas que realizan en la misma escuela” [D3].

Otra pregunta planteada fue cómo llegaron a seleccionar el método de investigación. Los hallazgos permiten reconocer que los informantes tienen en cuenta ciertos criterios y/o consideraciones que orientan la elección de la metodología de investigación. Al respecto, los estudiantes mencionan:

Revisamos varios autores nacionales e internacionales sobre la metodología en la investigación [E1]. Debido a que tenemos la variable independiente del pensamiento crítico, tomamos el **enfoque cualitativo**, hemos revisado varios **antecedentes** y resultados considerando que los antecedentes deben estar alineados a las variables [E2].

Así también reconocen que usan los documentos normativos de la institución formadora para orientar el desarrollo de su trabajo investigativo: “A nuestro grupo le ayudó el **Manual de Investigación** en Educación, así como revisar los antecedentes nacionales y ver la metodología que han seguido otras investigaciones” [E3]. También se aprecia la labor del docente asesor: “Con el docente asesor hemos determinado el tipo de **instrumentos** a utilizar y el proceso de validación por juicio de expertos” [E4]. “Estamos viendo con nuestro asesor los **instrumentos**, debido a que tienen un soporte dentro la investigación” [E5].

En el caso de los docentes formadores, estos manifiestan que la selección del método de investigación se logra a partir de “un proceso complejo, ya que muchos estudiantes inicialmente apostaban por rutas de trabajo poco rigurosas y más bien tenían que optar por responder a necesidades reales de su práctica” [D1].

Además, recalcan la necesidad de una formación complementaria en investigación para los estudiantes de la FID: “son muy importantes los talleres para fortalecer el trabajo del asesor” [D3] y, finalmente, los estudiantes desde el



“proceso de autoformación” [D2] logran identificar el método de investigación, de acuerdo con el problema planteado.

La tercera interrogante se refiere a las herramientas que brinda el módulo IX para desarrollar **los procedimientos e instrumentos** que requiere la investigación que realizan los estudiantes de la FID:

Nosotros hemos elaborado una prueba de diez preguntas, buscamos jueces de expertos para la validación, pero no es fácil, necesitamos más estudios en investigación [E1]. [...] al realizar nuestra prueba de entrada para el diagnóstico, el docente asesor nos brindó alcances y elaboramos una batería de preguntas [...]; con el *Manual de investigación* hemos podido guiarnos e, incluso, replantear los instrumentos [...], pero requerimos de más formación [E2].

Desde estos hallazgos se comprende que los estudiantes reconocen que el módulo de Práctica e Investigación IX les brinda conocimientos para elaborar los instrumentos, pero también reconocen, la necesidad de profundizar en este aspecto.

Por su parte, los docentes afirman que los estudiantes de la FID reciben una formación en investigación: “se brindan herramientas conceptuales y técnicas para que los estudiantes puedan diseñar procedimientos e instrumentos coherentes con las metodologías activas que se les exige aplicar” [D1]. Además, se plantea la pertinencia entre lo que van investigando y lo que sucede en la aplicación dentro de la práctica docente:

[...] este acompañamiento se ha dado en un marco limitado [D1]. La articulación entre lo que hacemos en la tesis y lo que se comunica en el colegio es importante [D2]. Deben tener metodologías teniendo unicidad, eso vamos trabajando en el Programa [D2].

En cuanto a los instrumentos, los docentes consideran que su elaboración es compleja y que tienen en cuenta las pautas brindadas por la Unidad de Investigación: “Se debe trabajar en la construcción de los instrumentos. [...] Revisamos lo que señala la Unidad de Investigación, [...] los estudiantes pueden demorar un mes, luego deben construir y llevarlos a juicio de expertos” [D3].

Si bien se brindan orientaciones institucionales sobre el desarrollo de la investigación para efectos de titulación, estas no se articulan con una práctica reflexiva sostenida.



Las últimas preguntas planteadas se refieren a las pautas/herramientas brindadas en el módulo IX para aplicar los **principios éticos** de la investigación. Al respecto, los estudiantes señalan:

En el módulo de Práctica e Investigación nos enfatizaron que no debemos manipular los resultados, porque es cuestionable, y eso no puede ser así porque no serían validas [E1]. La investigación es rigurosa, la investigación por resultados tenemos que ser conscientes de no manipularlos [E2]. Nuestro asesor hace hincapié en la honestidad, en el momento de que nosotros pongamos algún dato; [...] se nos recalca que debemos ser bastante honestos en la prueba de entrada y la prueba de salida [E3]. [...] los asesores del programa de estudios nos recalcan, por ejemplo, el uso de las citas textuales, donde tuve una experiencia que en una cita se cambió una palabra, en la revisión dijo que se debe corregir la cita [E4].

Las pautas brindadas se refieren a los lineamientos señalados en el *Manual de investigación* de la Escuela Pedagógica. Desde la perspectiva de los docentes se alude a los procedimientos y principios éticos que promueven desde el módulo:

[...] el consentimiento informado, la confidencialidad de la información y el respeto por los sujetos y contextos educativos involucrados en la investigación, son principios fundamentales porque garantizan una práctica investigativa responsable, que respeta a las personas y comunidades educativas, y que fortalece la integridad académica y profesional del futuro docente [D1].

Además, hacen referencia a respetar la autoría: “solicitando el trabajo y sus referencias para que ellos se acostumbren, no pueden entregar un trabajo citando y que no estén las referencias y así vamos” [D2].

Así también reconocen que los estudiantes comparten sus investigaciones y por ello se aplica el antiplagio: “Aplicar Turnitin para hacer la revisión, a veces no han realizado plagio, sino que han citado mal o no han citado al autor, siempre estamos mencionando a los jóvenes que tengan cuidado” [D3].

Desde estos hallazgos, se identifica que el módulo IX promueve una actuación ética en el quehacer del futuro docente investigador. Finalmente, se identifica como temas: antecedentes, reflexión entre pares, instrumentos, manual de investigación y principios éticos.



Conclusiones

Los estudiantes y docentes del módulo de Práctica e Investigación IX de la Formación Inicial Docente, de un programa de estudios de una Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública de Lima Metropolitana, reconocen que desarrollan la reflexión individual o autorreflexión mediante el diario de campo; informes reflexivos; preguntas orientadoras; la autoevaluación y retroalimentación para identificar fortalezas, logros y aspectos a mejorar en la práctica preprofesional.

Así también, indican que la práctica reflexiva se promueve desde el uso de instrumentos de evaluación como la rúbrica, fichas de observación y el acompañamiento brindado a los estudiantes de la FID que les permite relacionar y contrastar sus experiencias con marcos teóricos, y proponer mejoras en su intervención pedagógica.

Los estudiantes informantes señalan que necesitan aprender a reconocerse como docentes, a trabajar y aplicar sus habilidades blandas dentro del aula para motivar e interesar a sus estudiantes con sus aprendizajes y que estos resulten ser significativos. Consideramos que la experiencia de participar en un grupo focal, como parte de la investigación realizada, ha provocado en los estudiantes de la FID un proceso de autorreflexión y reflexión colectiva sobre sus habilidades en su práctica pedagógica, vinculadas con su identidad docente, sobre sus habilidades socioemocionales que transversalizan su ser integral y que también se ponen de manifiesto en su actuar docente. En ese sentido, los docentes informantes destacan la necesidad de fortalecer la dimensión socioemocional de los estudiantes de la FID en los actuales contextos.

Ambos informantes también consideran que el módulo de Práctica e Investigación IX promueve el desarrollo de la habilidad para observar y comprender al estudiante, al contexto de escuela y aula, e identificar y formular un problema de investigación. Punto de partida, para la comprensión de la situación objeto de estudio, es la búsqueda y revisión de fuentes, de marcos teóricos que permitan contrastar y recrear experiencias, comprensiones pedagógicas, curriculares y proponer alternativas que mejoren el quehacer docente.

Así también aluden al uso o elaboración de instrumentos para el recojo de información, que si bien no lo señalan, ello es parte de la metodología investigativa seleccionada y ambos informantes reconocen los principios éticos que aplican en el desarrollo del trabajo investigativo.



Finalmente, indican que si bien se apoyan en el *Manual de investigación*, un documento institucional, no lo mencionan como articulado a la práctica reflexiva. En ese sentido, habría necesidad de mayor orientación con rigor metodológico, para transitar de la reflexión a la investigación sobre y desde la práctica. Es decir, para articular la práctica reflexiva con la promoción de las habilidades investigativas que mejoren el desempeño e incidan en los aprendizajes. Esto mismo tiene que ser parte de la comprensión y práctica del docente formador a cargo del módulo de Práctica e Investigación IX.



Referencias

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=490631>
- Domingo, A. y Gómez, V. (2015). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones. <https://books.google.es/books?id=RX5uBgAAQBAJ&pg=PA3&hl=es&pg=PA3#v=onepage&q&f=false>
- Domingo, A. (2021). Prácticas reflexivas en Argentina. *Zona Próxima*, (34), 3-21. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/85370365002.pdf>
- Domingo, A. (2022). La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, (34) 343-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Escudero, C. (2020). El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social: contribuciones y limitaciones. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 89-100. <https://www.redalyc.org/journal/3239/323964237005/>
- Fernández-Monge, L., Carcausto, W. y Quintana-Tenorio, B. (2022). *Habilidades investigativas en la educación superior universitaria de América Latina: una revisión de la literatura*. UCV. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8331420>
- Lárez-Hernández, J. y Sobarzo-Ruiz, R. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *IDEP*. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/3191/2446>
- López, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de Química*. [Tesis inédita de doctorado, Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez]. <https://www.eumed.net/tesis-doctorales/2010/IIb/HABILIDADES%20DE%20INVESTIGACION%20EN%20LA%20FORMACION%20INICIAL%20DEL%20PROFESORADO%20DE%20QUIMICA%20INTRODUCCION.htm>
- Manrique, L., Marquina, O., Quispe, F., Hurtado, K., Castillo, I. y Jaramillo, A. (2020). *Estrategias de la práctica reflexiva*. Pontificia Universidad



- Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/10110433/GU%C3%8DA-ESTRATEGIAS-PARA-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA-2020-.pdf>
- Manrique, L., Valle, A. y Revilla, D. (2020). *La investigación formativa y la práctica reflexiva en la formación de profesores de la Facultad de Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://cris.pucp.edu.pe/es/publications/la-investigaci%C3%B3n-formativa-y-la-pr%C3%A1ctica-reflexiva-en-la-formaci%C3%B3n>
- Martell, F. (2016). Importancia del proceso de problematización en todo proyecto de investigación. *Boletín Repide*, 5(10), 56-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6066068>
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente. Programa de Estudios de Educación Secundaria, especialidad Ciudadanía y Ciencias Sociales*. <https://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/disenocurricular-basico-nacional-de-la-formacion-inicial-docente-programa-de-estudios-de-educacion-secundaria-especialidad-ciudadania-y-ciencias-sociales/>
- Muñoz, M. y Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 389-399. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Nocetti, A. y Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15), 2. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391502.html>
- Palacios, W., Calixto, N. y Caicedo-Rolón, A. (2023). *Conceptos y enfoques de metodología de la investigación*. Editorial Creser S. A. S. <https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/6728>
- Palencia, V. (2020). La investigación en la práctica educativa de los docentes. *Educación y Ciudad*, (38), 107-118. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2321>
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla S. A. https://concreactraul.weebly.com/uploads/2/2/9/5/22958232/investigacin_cualitativa.pdf



- Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. Universitat Barcelona. https://www.researchgate.net/publication/317221440_El_desarrollo_de_la_practica_reflexiva_sobre_el_quehacer_docente_apoyada_en_el_uso_de_un_portafolio_digital_en_el_marco_de_un_programa_de_formacion_para_academicos_de_la_Universidad_Centroamericana_de
- Tomé, M. y Manzano, B. (2015). *Investigación en la práctica docente*. Fundación Universitaria Antonio Gargallo. https://www.researchgate.net/publication/305912185_Investigacion_en_la_practica_docente

Docentes para el siglo XXI: desafíos de la formación docente inicial en América Latina



Liliana Aidee Muñoz Guevara
Universidad Peruana Cayetano Heredia

Olinda Airola Vélchez Gonzales
Pontificia Universidad Católica del Perú



Docentes para el siglo XXI: desafíos de la formación docente inicial en América Latina

Liliana Aidee Muñoz Guevara¹

Olinda Airola Vílchez Gonzales²

Resumen

La presente investigación analiza los desafíos y tendencias de la formación docente inicial, a partir de la revisión sistemática de estudios empíricos publicados en revistas indexadas entre los años 2020 y 2025. El objetivo general de la investigación es analizar la evidencia sobre los desafíos que enfrenta la formación docente inicial en América Latina e identificar los desafíos comunes que enfrentan las instituciones formadoras de docentes, así como las tendencias en la formación. La metodología de la investigación es cualitativa desde el paradigma interpretativo. La revisión de la literatura incluye la aplicación del protocolo Prisma, con el propósito de garantizar la calidad, transparencia, rigurosidad y confiabilidad de los datos, así como el uso de herramientas tecnológicas con inteligencia artificial como el ChatPDF para la revisión de artículos de larga extensión y matrices de recojo de información en formato Excel. Entre los principales resultados se identificaron siete categorías con desafíos y tendencias en cuanto a las políticas educativas como: el apoyo a la calidad educativa; la actualización de programas de formación y formación en servicio; la implementación de prácticas inclusivas; la articulación entre la teoría y la práctica; el desarrollo de competencias para la evaluación formativa; la integración de las tecnologías así como la inteligencia artificial (IA) en la práctica docente; y, finalmente, el cambio epistemológico para impulsar el

1 Directora de la Unidad Básica Integral en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Correo electrónico: liliana.munoz@upch.pe. Orcid: 0000-0002-9791-7370.

2 Docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Integrante del Grupo de Investigación en Gestión Educativa y Desarrollo Profesional Docente (Gedep). Correo electrónico: olinda.vilchez@pucp.edu.pe. Orcid: 0000-0001-6609-479X.



pensamiento crítico, la justicia social y la decolonialidad en la educación. Estas categorías nos invitan a repensar la formación docente inicial para atender las demandas del contexto local y global.

Palabras clave: formación docente, educación, América Latina.

1. Pregunta, objetivos y marco teórico de la investigación

La educación constituye uno de los pilares fundamentales para la construcción de sociedades inclusivas y con mayor equidad para ofrecer mejores oportunidades. Sin embargo, diversos factores sociales, económicos y culturales pueden influir positiva o negativamente en el logro de la equidad y la inclusión educativa (Unesco, 2020). Además de ser un derecho humano, la educación es un motor esencial para el desarrollo y un instrumento eficaz para reducir la pobreza, mejorar la salud, promover la igualdad de género y fortalecer la paz, así como la estabilidad. Asimismo, genera altos y sostenidos retornos económicos, consolidándose como el factor clave para garantizar la equidad y la inclusión (Banco Mundial, 2023). En este sentido, el derecho a la educación a lo largo de toda la vida debe ser el eje central de la política educativa del país (CNE, 2020). Más allá de la mera adquisición de habilidades productivas, la educación debe ser entendida desde una perspectiva más amplia, como un derecho fundamental donde el Estado tiene la responsabilidad de garantizarlo para fomentar el desarrollo personal y social de todos sus ciudadanos (Cueto, 2022). En este marco de conceptualización de la educación, la formación docente inicial se constituye en un elemento clave para responder a estos propósitos postulados por los organismos internacionales y consejos consultores para los países de América Latina.

1.1. Pregunta de la investigación

Por lo expuesto, la pregunta de la presente investigación es: ¿Cuáles son los principales desafíos identificados en la literatura académica sobre la formación docente inicial en los países de América Latina entre los años 2020 y 2025?

1.2. Objetivos

El objetivo general de la investigación es analizar la evidencia sobre los desafíos que enfrenta la formación docente inicial en América Latina a partir de la revisión sistemática de artículos académicos publicados entre los años 2020 y 2025.

Los objetivos específicos son identificar los desafíos comunes que enfrentan las propuestas formativas para la formación docente inicial en América Latina, así como las tendencias que se derivan de este análisis.



1.3. Marco teórico

El marco teórico de la investigación se posiciona desde la educación como un derecho humano fundamental. Para responder a los desafíos y las tendencias del siglo XXI es fundamental abordar los distintos enfoques del derecho a la educación. Por ende, es urgente contar con propuestas formativas que cimienten este tipo de formación para responder a las necesidades de los estudiantes y a las demandas de la sociedad desde un enfoque humanista, como lo planteado por Trujillo, Gómez y Merino (2023) y Ordóñez y Valdivieso (2024):

- **Enfoque de educación como derecho y bien común global:** para formar a los futuros docentes desde la formación inicial se requiere una transformación profunda del currículo, la práctica pedagógica y la cultura institucional para desarrollar pilares fundamentales, como son la ética y la integridad, el bienestar, la paz, el desarrollo sostenible, la justicia social y la ciudadanía global.
- **Enfoque de derecho al aprendizaje a lo largo de la vida:** este derecho se ha consolidado en el ámbito educativo a través del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que insta a los Estados a “promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”, como un proceso continuo. Este enfoque busca fortalecer el compromiso pleno de los ciudadanos para ser agentes de cambio en su entorno inmediato y global.
- **Enfoque del ocio como derecho de tercera generación:** el ocio es considerado como un derecho básico relacionado al descanso, a la recreación, al desarrollo personal y social para contar con calidad de vida. La educación al ocio contribuye con el desarrollo de una ciudadanía crítica y plena, democrática y transformadora donde se concilia la vida personal, familiar, comunitaria y la educación. La formación docente inicial requiere preparar al docente para promover la autorreflexión y reflexión en el aula sobre sus implicancias en el desarrollo del pensamiento y el bienestar.
- **Enfoque del derecho al aprendizaje digital:** la educación digital ofrece oportunidades valiosas al ampliar el acceso geográfico y temporal al conocimiento, así como la interconexión, la colaboración para fomentar una cultura digital orientada a la paz. La formación docente inicial requiere preparar al docente para promover en los espacios educativos el uso responsable y seguro de las tecnologías digitales para proteger los derechos fundamentales, la privacidad, la



reputación de los estudiantes y su salud mental. La corresponsabilidad entre Estados, entidades educativas y comunidades de aprendizaje son indispensables para la implementación de políticas públicas y modelos educativos que garanticen ciudadanos con consciencia crítica para el uso responsable de la tecnología.

- **Enfoque del derecho a la educación de los grupos vulnerables:** las políticas internacionales y locales respecto a este derecho han logrado avances significativos, sin embargo, persisten aún desigualdades y brechas en la educación y en los derechos relacionados. Por ello, es necesario que la educación, desde un enfoque social, inclusivo y desde las políticas públicas, trabaje para eliminar los obstáculos persistentes y garantizar que cada persona pueda acceder a oportunidades equitativas de aprendizaje, adaptadas a sus necesidades y realidades locales, sin dejar a nadie atrás.
- **Enfoque de los derechos humanos a través de la educación:** es crucial fortalecer la educación en derechos humanos, promoviendo el desarrollo de capacidades, actitudes y valores necesarios para su defensa y ejercicio. Para esto, es imperativo repensar y construir un nuevo contrato social que integre los valores de libertad, igualdad, inclusión y justicia social en la educación.

Estos enfoques del derecho a la educación resaltan la necesidad de conceptualizar la docencia como un pilar fundamental para el aprendizaje y el desarrollo social y económico. En este sentido, para cumplir con el derecho a la educación a lo largo de la vida se requiere la participación activa de docentes altamente capacitados y con comprensión plena de los entornos educativos. Por ello, en América Latina, la docencia es cada vez más reconocida como un factor clave en la mejora de la calidad y los aprendizajes. Es esencial contar con docentes que, en su formación y práctica profesional, sean capaces de responder a las demandas de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, alineada con los enfoques del derecho a la educación. Para responder a estas demandas es fundamental promover una docencia eficaz sustentada en el compromiso ético, la reflexión crítica y la identidad profesional (Vaillant, 2024), asegurando así una enseñanza de calidad que responda a los desafíos educativos y contribuya al desarrollo integral de los estudiantes.

Desde el compromiso ético, los docentes deben asumir un rol activo en la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas para la transformación social y la emancipación de los individuos como lo proclamado por Freire. Asimismo, la reflexión crítica es fundamental para que los docentes analicen su práctica pedagógica y mejoren continuamente su desempeño. La capacidad de cuestionar y evaluar el impacto de la enseñanza permite a



los educadores adaptarse a los cambios y responder a las necesidades de los estudiantes. Sobre el reconocimiento social de la labor educativa, esta implica reconocer su papel central en la construcción de sociedades más justas, equitativas y desarrolladas (Vaillant, 2024). Los cambios sociales y educativos han transformado la percepción y la práctica de la docencia generando nuevos desafíos para los educadores. Es así que la identidad docente está en constante evolución debido a las demandas crecientes de la sociedad y la diversificación de roles dentro del sistema educativo (Cuenca, 2020).

1.4. Desafíos en formación docente inicial

Se refiere a los obstáculos, limitaciones y necesidades que enfrenta el proceso de preparación de los futuros docentes para ejercer su labor de manera efectiva, ética y transformadora en contextos educativos diversos y cambiantes. Uno de los principales problemas es la persistencia de modelos formativos centrados en contenidos teóricos (Zabalza, 2017). A pesar de que muchos países han adoptado marcos de competencias o estándares profesionales, los programas de formación siguen siendo predominantemente academicistas, con escasas oportunidades para la aplicación práctica en contextos reales del aula. Esta desconexión entre teoría y práctica impide que los futuros docentes desarrollen habilidades esenciales como la resolución de problemas, la creatividad y el pensamiento crítico (Vaillant y Marcelo, 2021). Otro desafío relevante es la falta de alineación entre la formación inicial y las necesidades reales del aula. Los programas formativos no preparan adecuadamente a los docentes para enfrentar la diversidad, la inclusión, los cambios sociales y tecnológicos que caracterizan a las sociedades contemporáneas. Esto genera una brecha entre lo que se enseña en las instituciones formadoras y lo que se requiere en la práctica pedagógica, especialmente en contextos de vulnerabilidad o con estudiantes con discapacidad o superdotados (Blanco y Duk, 2019). Además, se identifica una escasa integración de la tecnología y la inteligencia artificial en la formación inicial. En un contexto donde estas herramientas son fundamentales para garantizar un mayor acceso y cobertura, así como para personalizar el aprendizaje y fomentar la innovación educativa, es urgente que los docentes en formación aprendan a integrar las herramientas digitales, así como el conocimiento en áreas emergentes como la inteligencia artificial y la robótica que faciliten un aprendizaje más interactivo y aplicado (Fadel, Bialik & Trilling, 2016) con ética, responsabilidad y sentido crítico. Sin embargo, la incorporación de las TIC y la IA en la formación docente inicial enfrenta obstáculos relevantes, como la carencia de infraestructura, principalmente en áreas rurales; la resistencia al cambio entre los formadores de formadores; así como el limitado desarrollo de habilidades digitales (Gutiérrez y Gutiérrez, 2025). Esto implica una formación que no solo desarrolle competencias técnicas, sino también capacidades para liderar procesos educativos transformadores, promover la justicia social y formar ciudadanos globales con responsabilidad.



En suma, la formación inicial docente debe evolucionar hacia un modelo más integral, contextualizado y comprometido con los desafíos contemporáneos (Muñoz y Vílchez, 2025).

2. Metodología de la investigación

La metodología de la investigación es cualitativa. Como investigadoras nos posicionamos en el paradigma interpretativo. En el diseño metodológico se opta por la revisión de la literatura para identificar los aportes más relevantes y las tendencias en cuanto a la formación docente inicial. La presente revisión de la literatura incluye la aplicación del protocolo Prisma (Page et al., 2021), con el objetivo de garantizar la calidad, la transparencia, la rigurosidad y la confiabilidad de los datos.

2.1. Criterios de inclusión y exclusión

Se presenta a continuación la tabla 1 con la definición de los criterios de inclusión y exclusión para la presente revisión sistemática.

Tabla 1

Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipo de estudio	Estudios empíricos	Estudios teóricos
Tipo de fuente	Artículos académicos	Tesis, monografías, otros
Temporalidad	2020-2025	Antes del 2020
Idiomas	Español e inglés	Otros idiomas
Referencias geográficas	América Latina	Otros continentes
Bases de datos	Scopus y Web of Science	Otras
Accesibilidad	Acceso libre y texto completo	Acceso restringido y texto parcial
Especificidad del tema	Formación docente inicial	Otras formaciones



2.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se trabajó con la “Matriz 1: Identificación de datos” en formato Excel, adaptada de la matriz de exportación de las bases de datos. Para el análisis de la información se elaboró la “Matriz 2: Análisis de hallazgos”, también en formato Excel, para recoger la información sobre las tendencias y los desafíos de la formación docente inicial.

2.3. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de la información se hizo uso de la herramienta ChatPDF con inteligencia artificial para facilitar el tratamiento de textos de gran amplitud e identificar los elementos recurrentes de cada artículo.

2.4. Selección de los artículos académicos

Para el proceso de identificación de los artículos académicos se optó por realizar la búsqueda en las bases de datos Scopus y Web of Science. En la fase de **Identificación** se utilizó la siguiente ecuación de búsqueda que se aplicó a ambas bases de datos: “teacher education” or “initial teacher training” or “pre-service teacher education” or “teacher preparation” and “Latin America”. En esta etapa se identificaron 107 artículos académicos en Scopus y 50 artículos académicos en Web of Science, lo que hace un total de 157 artículos. En la segunda fase de **Cribado** se procedió a aplicar los filtros de cada base, en atención a los criterios de inclusión y exclusión, y se identificó un total de 34 artículos (Scopus: 19 y Web of Science: 15). Seguidamente se realizó la identificación y exclusión de 7 artículos duplicados entre ambas bases de datos. En la tercera fase de **Idoneidad** se procedió a analizar los 27 artículos con la lectura de títulos y resúmenes. Se eliminaron 10 artículos. Finalmente, en la cuarta y última fase de **Inclusión** se seleccionaron 17 artículos.

Tabla 2

Matriz 1: Identificación

Autor	Título	Año
Íñiguez, A. A. R.	Conceptual considerations about research on inclusive education in the latin american context. [Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano]	2020



Vaillant, D.	Teacher development in an interconnected world. [Formación docente inicial en un mundo interconectado]	2024
Almazán-Anaya, A.; Almazán-Anaya, D.	The training model of teachers within the sector of gifted education, a research in Latin America. [O modelo de formação para docentes do setor de educação de pessoas sobredotadas, uma pesquisa na América Latina] [El modelo para la capacitación de docentes en el sector de educación para personas sobredotadas, una investigación en América Latina]	2021
Caride, E. G.; Cayuela, J. W.; Louzano, P.	Teacher subjectivities in Latin America: Perspectives and analysis; [Subjetividades docentes na América Latina: Perspectivas e análises]; [Subjetividades docentes en América Latina: perspectivas y análisis]	2023
Fandiño Parra, Y. J.; Barriga, A. M.; López Díaz, R. A.; Galindo Cuesta, J. A.	Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. [Formación docente inicial y pensamiento crítico: sistematización de perspectivas teóricas y experiencias formativas en Latinoamérica]	2021
García, S.; Olsen, B.; Simbaqueba, A.	Teaching quality in Colombia: analysing twenty years of awarding a national best-teacher prize [Calidad docente en Colombia: un análisis de 20 años de entrega del Premio Nacional al Mejor Docente]	2021
Martinetti, S. G.; Riquelme-Arredondo, A.	The Challenge of Classroom Assessment: Analyzing the Discourses of Primary School Teachers from Chile. [El desafío de la evaluación en el aula: analizando los discursos de profesores de enseñanza primaria de Chile]	2023
Müller, M.; Gaete, J.	Pedagogies of Practice in Action for Teacher Education. [Pedagogías de la práctica en acción para la formación docente inicial]	2024
Campos, A. P. T.; Canseco, E. B. J.; Córdova, N. C. S.; Casanova, C. P. F.; Soto, I. R. S.	Validation of Pedagogical Practice Supervision questionnaires: Supervisors and supervised cases. [Validación de cuestionarios de supervisión de prácticas pedagógicas: caso supervisores y supervisados]	2023
Cano Quintero, M. C.; Ordóñez, E. J.	Teacher training in Latin America. [Formación del profesorado en Latinoamérica]	2021



Banegas, D. L.; Poole, P. M.; Corrales, K. A.	Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice [Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas en América Latina, 2008-2018: Diez años de investigación y práctica]	2020
Morosini, M. C.; De Nez, E.; Woicolesco, V. G.	International organizations and the perspectives for teacher education in the framework of the e2030 agenda. [Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030]	2022
Gillanders, C.; Bonnely, B.; Valenzuela Hasenohr, M. F.; Varela Londoño, S. P.; Quiroga Otálora, C.; Valentín-Martínez, B.; Viviani, M.; Díaz-Posada, L. E.	Elevating the profession in Latin America: early childhood teacher preparation standards in three countries [Elevando la profesión en América Latina: estándares de preparación de docentes de primera infancia en tres países]	2020
Bennasar-García, M. I.; Guerrero, J. A.; Zambrano- Leal, N. Y.	Pedagogy and university teacher education today in Latin America, an epistemological perspective [Pedagogía y formación docente universitaria hoy en América Latina, una perspectiva epistemológica]	2021
Dos Santos, F. A.; Zanardini, J. B.; Marques, H. J.	Political, economic and social challenges for the teachers in Latin America [Desafíos políticos, económicos y sociales para los docentes en América Latina]	2020
Fraga, J. D. G.; Vargas, G. G.; Bolanos, D. J.; Rodríguez, E. P.	Design and Implementation of the Degree in Multigrade Education in Mexico: Contributions to Initial Teacher Training [Diseño e implementación de la Licenciatura en Educación Multigrado en México: aportaciones a la Formación Inicial Docente]	2023
Gómez, M. D. R.	Postcolonial Teacher Professional Development: decolonial turn in designing teacher education for its own decoloniality. [Desarrollo profesional poscolonial del profesorado: giro decolonial en el diseño de la formación del profesorado para su propia decolonialidad]	2023

Nota. La tabla 2 muestra los artículos identificados para la presente revisión de la literatura.



3. Resultados

En el análisis de los artículos incluidos en la revisión sistemática se identificaron ocho categorías emergentes, sobre las cuales presentamos los hallazgos:

3.1. Políticas educativas

El contexto de desigualdad y precariedad en los sistemas educativos influye de manera decisiva en la formación docente inicial. Por ello existe la necesidad de diseñar políticas públicas que garanticen una formación docente inicial de calidad, con equidad y que contemple condiciones laborales, incentivos y sistemas de evaluación adaptados a cada contexto, de modo que la formación y la práctica docente logren impactar en los aprendizajes de los estudiantes. Con esto se evidencia la necesidad de impulsar una política de atracción del talento para constituir nuevos y amplios equipos docentes que puedan enfrentar los cambios permanentes y atender a las futuras generaciones.

3.2. Programas de formación

Se evidencia la necesidad de contar con programas de formación docente inicial con un enfoque de derechos humanos y formación a lo largo de la vida. En este sentido, la formación continua es una necesidad para evitar que los planes curriculares de la formación inicial se centren en un enfoque academicista y se pierda la oportunidad de desarrollar una conciencia crítica y pensamiento reflexivo, así como las habilidades de aprendizaje colaborativo para responder a las demandas globales como a las realidades locales.

3.3. Educación inclusiva

Varios estudios destacan la necesidad de formar a los docentes para la atención a la diversidad en las aulas, lo que implica el desarrollo de competencias personales, ciudadanas y profesionales que respondan a las diferencias culturales, sociales, económicas, cognitivas y lingüísticas de los estudiantes. En este sentido, deberán conocer y estar preparados para aplicar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), con la finalidad de hacer adaptaciones curriculares necesarias para garantizar la equidad y la calidad en la educación. Para el éxito de la educación inclusiva es necesario involucrar a los padres de familia, comunidad educativa y a los agentes gubernamentales de la localidad.

3.4. Articulación entre teoría y práctica

Los programas de formación docente inicial actuales, así como las prácticas pedagógicas, demandan el cierre de brechas entre la formación teórica y la práctica en el aula. Para garantizar esta articulación se hace necesario



desarrollar un enfoque reflexivo y que incluya la investigación-acción para transformar las prácticas pedagógicas que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes y que a su vez fortalezcan el desarrollo profesional docente. Una forma de garantizar esta articulación es promover las prácticas pedagógicas desde los primeros ciclos de formación para lograr una integración progresiva entre el saber pedagógico y el saber práctico. De igual manera, la creación y el desarrollo de comunidades de aprendizaje en el seno de las instituciones formadoras es una manera de generar conocimiento interno sobre las prácticas, así como reflexionar sobre sus aprendizajes. Así mismo, en estos espacios, el trabajo colaborativo cobra importancia y relevancia en la formación docente para favorecer en la escuela la cultura de colaboración.

3.5. Evaluación formativa

Se evidencia que la evaluación está centrada en la medición de los conocimientos teóricos y deja de lado la evaluación formativa, donde el docente tiene la oportunidad de ser acompañado a través del diálogo reflexivo, mediante estrategias metacognitivas que le permitan conocer su nivel de logro respecto a las competencias que debe de alcanzar como parte de su perfil profesional. Formarse desde este enfoque permitirá que el docente traslade esta práctica experimentada a su práctica pedagógica.

3.6. Competencias tecnológicas

En un mundo cada vez más interconectado, integrar la tecnología y la digitalización en la formación docente inicial es una necesidad, para promover en el aula prácticas pedagógicas innovadoras que estén a la vanguardia de los cambios y demandas sociales. Se presenta el desafío a nivel de los formadores de formadores para dominar las competencias digitales que permitan desarrollar un programa de formación integrada a las TIC y la IA.

3.7. Cambio epistemológico

La crítica a los enfoques tradicionales, que reproducen prácticas coloniales y hegemónicas, invita a contar con propuestas de formación docente inicial que fomenten el pensamiento crítico para impulsar cambios epistemológicos profundos, que favorezcan la valorización de las culturas con equidad, justicia social y la decolonialidad en la educación.

**Tabla 3***Desafíos y tendencias en la formación docente inicial en América Latina*

Categoría	Desafíos identificados	Tendencias	Artículos
Políticas educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Desigualdades, precariedad y sobrecarga docente. - Influencia de neoliberalismo con condiciones laborales deficientes. - Necesidad de políticas públicas de apoyo a la calidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Impulsar reformas estructurales que mitiguen las desigualdades interseccionales y mejoren las condiciones en el sector educativo. 	10, 11, 13
Programas de formación	<ul style="list-style-type: none"> - Actualización permanente y continua de programas formativos. - Comunicación entre instituciones (instituciones formadoras y escuela) con adaptación a los contextos locales. - Necesidad de procesos de formación en servicio (aprendizaje situado) y evaluación de la práctica pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reformas sistemáticas orientadas a un aprendizaje flexible y contextualizado en la escuela que responda a demandas locales y globales. 	4, 5, 7, 14, 17
Educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación de prácticas inclusivas. - Adecuación a la diversidad cultural, social y cognitiva. - Atención a estudiantes con necesidades educativas especiales y sobredotados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formación docente inicial que fortalezca competencias con enfoque intercultural, territorial y diferenciado, así como la aplicación del diseño universal de aprendizaje. 	1, 2, 16



Articulación entre teoría y práctica	<ul style="list-style-type: none"> - Brecha entre teoría y práctica en la formación docente inicial. - Promoción de espacios de reflexión, autorreflexión y metacognición. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque de metodologías reflexivas e integradoras que faciliten el aprendizaje mediante la experiencia. 	8, 9, 12, 17
Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit en la formación en evaluación formativa. - Falta de estrategias para ejecutar evaluaciones en el aula y acompañamiento en la práctica a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enfoque en el desarrollo de las competencias para la retroalimentación y el análisis del resultado de aprendizaje. 	15
Competencias tecnológicas	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de dominio de competencias digitales en la formación inicial. - Integración de las TIC y la IA en la práctica educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Digitalización como eje central para innovar metodologías y conectar contextos de aprendizaje. 	1, 11
Cambio epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de una formación crítica y emancipadora. - Reconocimiento de la cultura local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación hacia una reconfiguración epistemológica que impulse el pensamiento crítico, la justicia social y la decolonialidad en la educación. 	3, 13

Nota. La tabla 3 sintetiza los principales hallazgos respecto a los desafíos y tendencias de la formación docente inicial, identificados en los diecisiete artículos académicos incluidos en la revisión sistemática.

Estos desafíos presentan, a su vez, tendencias emergentes, como la interdisciplinariedad e internacionalización que conecten la formación docente inicial con problemas locales y globales, desde un enfoque interdisciplinario y con movilidad académica, para favorecer el aprendizaje intercultural. De igual manera, una tendencia importante es el empoderamiento y autonomía



del docente para que asuma su rol de agente de cambio social desde una reflexión crítica y basada en la evidencia científica. Por su parte, urge una reforma de la política educativa para superar modelos convencionales y, desde una mirada sistémica, proponer planes de formación flexibles, integrados y contextualizados, que respondan a las necesidades específicas de cada entorno educativo. Finalmente, la integración de las tecnologías digitales y la IA para la innovación pedagógica es imperativa para potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto interconectado.

4. Discusión

El análisis sistemático de los resultados de los estudios identificados evidencia los desafíos multidimensionales que dan cuenta de la complejidad y la diversidad de contextos, así como de las tensiones entre demandas globales y realidades locales. Igualmente, es importante considerar que los desafíos estructurales a nivel económico, político y social son intrínsecos a la condición docente en la región (Dos Santos, 2020). En los últimos años, las reformas educativas han estado motivadas por ajustes económicos, políticos o por reivindicaciones sindicales de los colectivos docentes. A menudo, estas reformas se han diseñado sin fortalecer la esencia de la formación docente inicial en sus áreas epistémicas, investigativas, culturales, pedagógicas y didácticas. Asimismo, la inestabilidad política, la polarización y las movilizaciones populares en varios países de la región son eventos que influyen en las motivaciones y las creencias docentes, con implicaciones educativas significativas que van en desmedro de la calidad educativa (Quintero y Ordóñez, 2021).

En este contexto, respecto a la formación docente inicial en América Latina, un tema recurrente es la prevalencia de modelos tradicionalistas y normativistas, como lo plantea Zabalza (2017). Estos modelos son considerados obsoletos e insuficientes para las demandas educativas contemporáneas, y generan una formación desarticulada de las necesidades actuales de la sociedad (Quintero y Ordóñez, 2021; Vaillant, 2024). Este tipo de formación enfatiza la reproducción del conocimiento en detrimento de una práctica reflexiva y crítica que les permita, en su ejercicio docente, transferir este aprendizaje a sus estudiantes. De esta manera, los futuros docentes en formación podrían adquirir las competencias sobre las cuales, más adelante, el sistema educativo los evaluará para ingresar, permanecer y lograr un ascenso en la carrera docente. Por su parte, este desafío requiere actualizar la formación de los formadores para que estén a la vanguardia de las exigencias del siglo XXI, quienes deberían integrar enfoques constructivistas, estrategias innovadoras, tecnología e IA para responder a las actuales exigencias del sistema educativo.



A esta realidad se suma el hecho de que la capacitación ofrecida a los docentes en América Latina tiene un bajo impacto en las prácticas de enseñanza eficaces por estar descontextualizadas, tener baja calidad y contar con un menor número de horas asignadas, en comparación con los sistemas educativos de los países desarrollados (Quintero y Ordóñez, 2021). Esto evidencia una brecha significativa entre la teoría y la práctica en el aula, lo que exige una formación para los futuros docentes no solo basada en conocimientos teóricos sino también con altas competencias personales, instrumentales y profesionales para enfrentar con éxito los entornos educativos cada vez más dinámicos y complejos (Müller & Gaete, 2024), que reconozcan la diversidad estudiantil desde un enfoque inclusivo y que garantice el derecho a una educación que haga posible el desarrollo pleno para el ejercicio de la ciudadanía (Ramírez, 2020). En esta misma línea de acción, el poscolonialismo reconoce la existencia de una lógica de colonialidad en la sociedad latinoamericana, lo que exige una decolonialidad en la formación docente inicial para garantizar que el sistema educativo genere un diálogo igualitario para abordar las desigualdades educativas, mediante la producción y distribución de conocimiento no hegemónico (Gómez, 2024). Es importante reconocer que si la formación docente inicial no avanza con ética e integridad y respondiendo a las necesidades sociales, el pronóstico para el desarrollo educativo y social de los países podría ser desalentador (Quintero y Ordóñez, 2021).

Los organismos internacionales como la Unesco y IESALC son primordiales en la formulación de directrices para la formación docente inicial, en el marco de la Agenda 2030 y los ODS 4 que promueven una educación de calidad inclusiva con equidad y justicia social. A esto se suma la agenda global de la educación, la OCDE y la Unesco que promueven intercambios, redes de investigación colaborativa y convenios para internacionalizar la formación docente inicial y promover el diálogo intercultural (Banegas y Corrales, 2020).

El desafío es lograr una redefinición del perfil docente que equilibre las demandas globales, internacionales e interculturales tomando en cuenta las necesidades locales de cada país. Por ello, repensar la formación en su dimensión local y global es esencial para las transformaciones que requiere la formación docente inicial en América Latina (Caride, Weistein & Louzano, 2023). En este sentido, países como Chile, Colombia y República Dominicana han realizado esfuerzos significativos para desarrollar estándares de formación docente inicial en educación inicial, aunque enfrentan desafíos de coherencia y continuidad con los niveles superiores (Gillanders et al., 2020). En el caso peruano, el Ministerio de Educación ha definido el Marco del Buen Desempeño Docente en el año 2014, que se articula con el Diseño Nacional de Formación Docente del año 2020.



5. Nuevas prácticas desde la experiencia local

En este marco de desafíos y cambios necesarios, a continuación aportamos ideas aplicadas en un plan de formación inicial docente realizado por las autoras, en su calidad de vicedecana de una facultad de educación de una universidad privada en Lima (LMG) y de consultora pedagógica especialista en ingeniería de la formación (OVG). Las ideas que presentamos fueron validadas en una jornada de trabajo con directores de instituciones educativas escolares del sector público y privado de Lima en el 2019.

5.1. Triada de práctica pedagógica, mentoría e investigación

Una manera de contribuir al cierre de la brecha entre la teoría y la práctica (Müller & Gaete, 2024) es la articulación entre las dimensiones de la práctica pedagógica, la mentoría y la investigación-acción para impulsar el *practicum* como un enfoque que exige planificación, acompañamiento y evaluación rigurosa desde el inicio de la carrera, como lo propone Zabalza (2017). Para lograrlo, desde la universidad o centro de formación docente, una estrategia pertinente es establecer convenios con instituciones educativas escolares de calidad para acoger a los estudiantes en sus instituciones y asignar a un docente experimentado como mentor para guiar el trabajo de inserción profesional de manera gradual. Este escenario permite que el estudiante, desde el inicio de su carrera, pueda formular preguntas en torno a las dinámicas del aula, desempeño del docente, comportamientos de los estudiantes, gestión escolar e institucional de la escuela, la relación con los padres de familia y la comunidad. El acompañamiento del mentor se enfoca en promover que el estudiante aprenda a problematizar y a través del desarrollo de la investigación-acción pueda reflexionar sobre el quehacer cotidiano del aula y formular soluciones basadas en evidencias con manejo de marcos teóricos sólidos y actualizados.

5.2. Credenciales progresivas para construir la ruta de la empleabilidad

Una manera de articular las demandas contemporáneas y generar una formación articulada, flexible y adaptativa a las necesidades actuales de la sociedad (Quintero y Ordóñez, 2021; Vaillant, 2024) son las rutas de la empleabilidad que se definen sobre la base del perfil de egreso de la formación inicial docente. Estas rutas se orientan a desarrollar las competencias genéricas y específicas, habilidades y conocimientos adaptados a sus necesidades e intereses individuales de cada estudiante en formación. Para esto, se recomienda diseñar rutas de aprendizaje personalizadas y gamificadas para lograr microcredenciales a través de la estrategia de la superación de desafíos y el otorgamiento de insignias digitales. Los beneficios son la motivación elevada, el reconocimiento inmediato, la adaptabilidad a diferentes ritmos y estilos de



aprendizaje y la aplicabilidad de lo aprendido directamente en el aula. Estas microcredenciales van alineadas al plan de estudios y permiten que en cada semestre el estudiante adquiera y valide competencias que pueden poner en práctica y en valor de manera inmediata durante sus prácticas pedagógicas en las escuelas. Para fortalecer la empleabilidad, la escuela podría reconocer las insignias adquiridas por el estudiante con miras a ofrecer una plaza al término de sus estudios finales. Las microcredenciales más recomendadas sobre la base de la revisión de la literatura existente son la inclusión educativa, la tecnología educativa y la IA, la gestión emocional y bienestar docente, diseños de experiencias de aprendizaje, así como educación intercultural y bilingüe.

5.3. Comunidades de aprendizaje y práctica reflexiva

Una manera de generar conocimiento a partir de la problematización de la práctica pedagógica en las escuelas son las comunidades de aprendizaje en las instituciones formadoras de manera institucionalizada, donde la práctica reflexiva se realice de manera estructurada y sistemática. Estas comunidades se vinculan estrechamente con la investigación-acción que el estudiante realiza en la escuela acompañado del mentor durante su práctica profesional. Esta práctica reflexiva en las comunidades de aprendizaje genera conocimiento situado, recuperación de saberes silenciados, así como el cuestionamiento de lo establecido y tomar distancia del discurso hegemónico (Gómez, 2024).

5.4. Trabajo social como eje transversal a la largo de la carrera

Este enfoque fortalece la formación de profesionales capaces de comprender y atender las diversas realidades sociales que influyen en el aprendizaje. Esto requiere promover una formación integral basada en derechos, la inclusión, el compromiso ético y el vínculo activo con la comunidad. Para ello, se recomienda que desde el inicio de la formación se incluya un itinerario de proyectos de intervención educativa con impacto social y una mirada interdisciplinaria que articule la pedagogía, la sociología, la psicología, las neurociencias y la IA. De esta manera, los estudiantes en formación fortalecen las competencias genéricas del plan de estudios para ser agentes de cambio dentro y fuera del aula, abordando problemáticas sociales desde una perspectiva crítica y transformadora como lo propuesto por Freire. El trabajo social en la formación docente puede tener tanto un alcance nacional como internacional, para que el estudiante en formación pueda adaptarse a distintos contextos y necesidades sociales, culturales y lingüísticas. Para fortalecer la internacionalización (Banegas y Corrales, 2020), una estrategia interesante lo constituyen los programas de asistentes pedagógicos en castellano en países europeos y asiáticos, así como los voluntariados en organismos nacionales e internacionales para promover el compromiso ciudadano y responsabilidad social.



Conclusiones

La formación docente inicial en América Latina es un campo de tensiones y, a su vez, un área de desarrollo potencial que requiere de una respuesta integral y contextualizada. La urgencia de superar modelos tradicionales y las influencias de agendas globales no pueden obviar la riqueza de los contextos locales y la necesidad de una formación que empodere al docente como un agente de cambio social y de decolonialidad, a través del trabajo social como eje transversal a la largo de la carrera, donde la internacionalización, la cooperación y el desarrollo de capacidades locales deben armonizarse con el reconocimiento y valoración del conocimiento local y las experiencias contextuales.

Es imperativo que las políticas públicas de formación docente inicial, la investigación académica y las prácticas pedagógicas a través de la tríada de práctica pedagógica, mentoría e investigación, converjan en la construcción de una profesión docente robusta, autónoma y profundamente conectada con las realidades y aspiraciones de la sociedad. En este sentido, una estrategia reconocida son las comunidades de aprendizaje profesional donde se desarrolle la práctica reflexiva entre pares y acompañada por los mentores y formadores de las instituciones educativas. De igual manera, las credenciales progresivas para construir la ruta de la empleabilidad con la integración de la gamificación y las TIC, así como la IA, emergen como herramientas indispensables para conectar al docente con su medio y el mundo desde el inicio de su formación y favorecer su empleabilidad.

Finalmente, en futuras investigaciones recomendamos profundizar en temas relacionados con la reconstrucción de las identidades docentes locales y globales, la práctica pedagógica con pensamiento crítico reflexivo, las narrativas docentes sobre sus prácticas transformadoras desde el inicio de la formación docente, los aportes de la IA, de la internacionalización y las rutas de las credenciales para la empleabilidad.



Referencias

- Almazán-Anaya, A. y Almazán-Anaya, D. (2021). El modelo para la capacitación de docentes en el sector de Educación para personas sobredotadas, una investigación en América Latina. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 261-280. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n3/1409-4258-ree-25-03-261.pdf>
- Banco Mundial. (2023). *Una nueva era de desarrollo. Informe anual 2023*. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2023/12/18/2023-in-nine-charts-a-growing-inequality>
- Banegas, D. L., Poole, P. M. & Corrales, K. A. (2020). Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 283-305. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=877265>
- Bennasar-García, M. I., Guerrero, J. A. y Zambrano-Leal, N. Y. (2021). Pedagogía y formación docente inicial universitaria hoy en Latinoamérica, una visión epistemológica. *Praxis & Saber*, 12(29), 184-200. <https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n29.2021.11267>
- Blanco, R. y Duk, C. (2019). El legado de la Conferencia de Salamanca en el pensamiento, políticas y prácticas de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-25.pdf>
- Caride, E. G., Cayuela, J. W. & Louzano, P. (2023). Subjetividades docentes en América Latina: perspectivas y análisis. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/8168>
- Campos, A. P. T., Canseco, E. B. J., Córdova, N. C. S., Casanova, C. P. F. y Soto, I. S. (2023). Validación de cuestionarios de supervisión de prácticas pedagógicas: caso supervisores y supervisados. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (47), 347-351. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/89396>
- Consejo Educativo Nacional (2020). *Proyecto educativo nacional. El reto de la ciudadanía plena*. CNE, Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1915017/CNE-%20proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf.pdf>



- Coral, S. D. E. y Arguello, E. V. (2023). La influencia de los entornos de aprendizaje personalizados en la motivación y el compromiso del estudiante: un estudio longitudinal. *Revista Científica Kosmos*, 2(2), 31-40. <https://editorialinnova.com/index.php/rck/article/view/47>
- Cuenca, R. (2015). *La misión sagrada: un estudio sobre la identidad profesional de los docentes*. IEP.
- Cueto, S. (2022). Anotaciones sobre el derecho a la educación en el Perú, hoy: la urgencia por la indignación. En: Balarin, M., Cueto, S. y Fort, R. (Eds.). *El Perú pendiente: ensayos para un desarrollo con bienestar* (pp. 27-45). GRADE. <https://grade.org.pe/publicaciones/anotaciones-sobre-el-derecho-a-la-educacion-en-el-peru-hoy-la-urgencia-por-la-indignacion/>
- Dos Santos, F. A., Zanardini, J. B. & Marques, H. J. (2020). Desafios políticos, econômicos e sociais para os docentes na América Latina. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 794-815. <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13781>
- Fadel, C., Bialik, M. y Trilling, B. (2016). *Educación en cuatro dimensiones: las competencias que los estudiantes necesitan para su realización*.
- Fraga, J. D. G., Vargas, G. G., Bolaños, D. J. & Rodríguez, E. P. (2023). Diseño e implementación de la licenciatura en educación multigrado en México: aportes a la formación inicial docente. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 8, e15233-e15233. <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15233>
- García, S., Olsen, B. & Simbaqueba, A. (2021). Teaching quality in Colombia: analysing twenty years of awarding a national best-teacher prize. *European Journal of Teacher Education*, 44(3), 328-347. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2021.1912006>
- Gillanders, C., Bonnely, B., Valenzuela Hasenohr, M. F., Varela Londoño, S. P., Quiroga Otalora, C., Valentín-Martínez, B. & Díaz-Posada, L. E. (2020). Elevating the profession in Latin America: early childhood teacher preparation standards in three countries. *Early Years*, 40(4-5), 471-485.
- Gómez, M. D. R. (2024). Desarrollo profesional poscolonial del docente: “giro decolonial” en el diseño de la formación del cuerpo docente para su propia decolonialidad. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 399-416. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/38158>



- Gutiérrez, F. L. G. y Gutiérrez, S. G. G. (2025). Transformación de la formación docente inicial: inteligencia artificial, realidad virtual y gamificación en la educación del futuro en México. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 416-429.
- Martinetti, S. G. & Riquelme-Arredondo, A. (2023). The Challenge of Classroom Assessment: Analyzing the Discourses of Primary School Teachers from Chile. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 16(2), 169-181. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2102>
- Morosini, M. C., Nez, E. D. & Woicolesco, V. G. (2022). Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30(116), 813-836. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/88YVppZn97VvsBWdhvdzMc/?lang=pt>
- Müller, M. & Gaete, J. (2024). Pedagogías de la práctica en acción para la formación docente inicial. *Pensamiento Educativo*, 61(2). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-04092024000200101&script=sci_abstract&tlng=en
- Muñoz, G. L. y Vílchez, G. O. (2025). El panorama de la educación en Iberoamérica en el mediano plazo. *Revista Magisterio*, (126) 58-87 <https://kiosko.magisterio.co/reader/16924053126?location=58>
- Ordóñez Pineda, L. O. y Valdivieso Ortega, G. J. (2024). El derecho a la educación digital: una oportunidad para afianzar un modelo de cultura digital para la paz. *Revista de Cultura de Paz*, 7, 123-140. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v7.143>
- Page, M., McKenzia, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Choi, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hrobjartsson, A., Lalum, M., Lin, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S. y Moher, D. (2021). Declaración Prisma 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Parra, Y. J. F., Barriga, A. M., Díaz, R. A. L. & Cuesta, J. A. G. (2021). Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 149-167. <https://revistas.um.es/rie/article/view/416271>



- Quintero, M. C. C. y Ordóñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 284-295. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/35915>
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1). <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.010>
- Trujillo, A. L., Gómez, J. A. C. y Merino, D. S. (2023). Políticas educativas, ocio inclusivo y equidad social ante los nuevos futuros de la educación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (43), 15-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9057434>
- Unesco. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: inclusión y educación. Todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Unesco. (2022). Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación. *Perfiles educativos*, 44(177), 200-212. https://perfileseducativos.unam.mx/iissue_pe/index.php/perfiles/issue/view/4500
- Vaillant, D. (2024). Formación docente inicial en un mundo interconectado. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, (44). <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/37806>
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. *Reice. Ibero-American Journal on Quality, Effectiveness & Change in Education/REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4). https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2021_19_4_003
- Zabalza, M. A. (2017). El *prácticum* en perspectiva: una mirada a su evolución en los últimos 25 años. *XIV Symposium Internacional sobre el Prácticum y las Prácticas Externas: "Recursos para un prácticum de calidad": actas, Poio (Pontevedra), 5, 6 y 7 de julio de 2017* (pp. 61-74). Asociación para el Desarrollo del Prácticum y de las Prácticas Externas, Red de Prácticum (REPPE). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7726434>

“En los zapatos del otro”: la mediación de conflictos en la formación inicial docente

Elisa Matilde Díaz Ubillús

Universidad San Ignacio de Loyola

Clara Isabel Horna Ríos

Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico



“En los zapatos del otro”: la mediación de conflictos en la formación inicial docente

Elisa Matilde Díaz Ubillús¹

Clara Isabel Horna Ríos²

Resumen

Esta experiencia consiste en la implementación del Programa de Mediación de Conflictos y Habilidades Sociales en la Formación Inicial Docente y en Servicio del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, hoy Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico. Se sustenta en el enfoque de la pedagogía de Paulo Freire y la cultura del diálogo de Torrego. Los beneficiarios directos son 9450 estudiantes y 3220 docentes en servicio.

Destaca un programa que se inició en el año 2007 y que al 2025 se sigue desarrollando de manera transversal en la formación inicial docente. Se implementó con el apoyo de la Cooperación Alemana y actualmente se ha transversalizado en la Escuela de Educación Superior Pedagógica. Tuvo siete etapas. En la primera se realizó un piloto; en la segunda, la formación de tutores y como resultado se incorporó la metodología al área de Tutoría y en el Centro de Extensión. En la tercera etapa se realizó la incorporación en el currículo; en la cuarta, se aplicó en siete especialidades de formación. En la quinta, se creó el Centro de Mediación; en la sexta, se extendió a los docentes en servicio vinculados a los centros de práctica. En la séptima etapa se institucionalizó, para lo cual se transversalizaron las temáticas de habilidades sociales y mediación

1 Docente de la Universidad San Ignacio de Loyola (USIL). Docente investigador. Correo electrónico: elisa.ud6@gmail.com. Orcid: 0000-0003-1066-7151.

2 Docente del área de Orientación y Tutoría de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico. Correo electrónico: chorna@ipnm.com. Orcid: 0000-0001-9453-4190.



de conflictos en la formación. Con el cambio del currículo en el 2020 y hasta la fecha, estas habilidades se incorporaron al curso de Convivencia escolar y orientación educativa. Esto evidencia cómo un proyecto de innovación puede ser institucionalizado.

Palabras clave: habilidades sociales, mediación, formación docente.

1. Presentación

Este artículo tiene como objetivo dar a conocer cómo un proyecto de innovación en mediación de conflictos puede transformar la formación inicial docente, pasando de su implementación a la institucionalización como una práctica permanente en el aula.

“En los zapatos del otro” se centra en el desarrollo de habilidades sociales y mediación de conflictos en la formación inicial docente en el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, denominado hoy Escuela de Educación Superior Pedagógica Monterrico. Para una mejor comprensión del texto se emplearán como hilo conductor las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la problemática que motivó el desarrollo del programa: “En los zapatos del otro” en la formación inicial docente?
- ¿Cuál es el marco teórico que sustenta la formación de docentes en la mediación de conflictos en el aula?
- ¿En qué consiste la experiencia de la mediación de conflictos en la formación inicial docente del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, hoy Escuela de Educación Superior Pedagógica?
- ¿Cuáles son los resultados y conclusiones?

2. ¿Cuál es la problemática que motivó el desarrollo del Programa de Mediación de Conflictos en la formación inicial docente del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico?

La violencia escolar es una realidad que se aprecia en las diversas instituciones educativas del país y es producto de la sociedad en la que vivimos. Según el INEI, el 60 % de los estudiantes de instituciones estatales provienen de familias agresivas disfuncionales y el 40 % han sido víctimas violencia física o verbal; conductas que posteriormente son repetidas en el aula.

Asimismo, el INEI reporta que el 68,9 % de los escolares ha sido víctima de violencia general. Estos datos invitan a reflexionar sobre la necesidad de transformar las interacciones sociales en las instituciones educativas, ya que



se han convertido en focos de violencia sistemática; entendida como prácticas y procedimientos institucionalizados que se reproducen frecuentemente, provocando daños irreparables en los miembros de la comunidad educativa.

Así lo confirma Smith (como se citó en Álvarez, 2008, p. 4.), cuando menciona que: “la violencia en la escuela puede ser entendida como producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o amenaza”.

La escuela como institución, lamentablemente, ha legitimado estrategias violentas para lograr el control de la disciplina, no solo de los estudiantes sino también de los docentes. Desde esta perspectiva, se aprecia que la violencia se ejerce no solo a nivel horizontal, entre pares, sino también a nivel vertical: de la autoridad a los subordinados, y esto es lo más preocupante, ya que se convierten en prácticas institucionalizadas.

El estudiante en las aulas aprende a transformar los conflictos en violencia, pues percibe que esta es la solución. La mayoría de instituciones educativas no brinda a sus miembros las herramientas necesarias para construir una cultura de paz; así, el estudiante aprende, desde temprana edad, que debe obedecer las reglas, pues si no lo hace recibirá un castigo severo. Cumple las normas por obligación y no por convicción; y la persona responsable de su cumplimiento es el docente, quien, a su vez, ejerce su autoridad con violencia.

El docente no está preparado para asumir el control del aula de manera democrática. Por lo general, impone su autoridad con agresiones verbales y burlas, ejerciendo más agresión en los estudiantes.

Esta es una realidad que el Ministerio de Educación del Perú ha detectado a través del diagnóstico realizado por el Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar en la plataforma SíseVe, en el que afirma que el 46 % de los docentes instiga verbalmente a sus estudiantes y el 15 % ejerce castigos físicos.

Frente a esta realidad, el Minedu ha implementado en las instituciones educativas la Estrategia Nacional contra la Violencia Escolar: “Paz Escolar”, y a nivel de formación inicial docente ha incorporado en el currículo el área Convivencia escolar y orientación educativa, para que aborde temáticas vinculadas a la convivencia pacífica. Sin embargo, el formador de formadores no se encuentra preparado para desarrollar en esta área habilidades sociales y estrategias de mediación de conflictos; por el contrario, utiliza el tiempo destinado para ello a actividades organizativas propias de la institución.

Conocedores de esta realidad y con la intención de aportar a la formación docente se vincula en las áreas de Ciencias sociales y Convivencia escolar y orientación educativa el programa: “En los zapatos del otro”.



2.1. Antecedentes

Existen otras investigaciones que relevan la importancia de abordar el desarrollo de habilidades sociales y la mediación de conflictos, entre ellas las de Zampa (2009) y Torrego (2000), que abordan el estudio de técnicas para resolver conflictos en educación básica.

Ambos investigadores coinciden en afirmar que el desarrollo de habilidades sociales contribuye positivamente a la aplicación de la mediación como filosofía del diálogo. Asimismo, sostienen que la empatía es la habilidad fundamental que debe tener todo mediador.

Otra conclusión importante, tanto para Zampa como para Torrego, es que para aplicar la mediación debe existir un ambiente pacífico sin violencia, si esta persiste no se puede aplicar la técnica.

Desde otra perspectiva, Durand (2002) en la investigación sobre el desarrollo del Programa de orientación y tutoría en educación superior, afirma que el 80 % de los estudiantes no resuelven sus conflictos por medio del diálogo, sino mediante la intervención de un docente externo que resuelve el conflicto aplicando el reglamento institucional.

Este hallazgo es corroborado por Ruiz (2009), quien, como resultado de una encuesta aplicada a los estudiantes de una universidad de México, afirma que los estudiantes, a pesar de ser mayores de edad, solo resuelven los conflictos aplicando el reglamento académico.

Ambos investigadores se complementan al afirmar que los jóvenes estudiantes requieren de una norma o reglamento para solucionar sus controversias, es decir, les falta fortalecer su capacidad de diálogo.

3. ¿Cuál es el marco teórico que sustenta la formación de docentes en la mediación de conflictos en el aula?

3.1. Calidad de la educación y culturas escolares

Al respecto, se tiene la información proporcionada por la Unesco (Unesco, 2015) la cual plantea que:

La educación de calidad es un derecho y este debe ser garantizado por el Estado considerando los criterios de **eficacia, relevancia y equidad**. **Eficacia**, referida al cumplimiento de metas y objetivos; **relevancia**, orientado a incorporar contenidos valiosos y útiles, necesarios para formar integralmente a los estudiantes; y **equidad**, referida a la igualdad de oportunidades, respetando la diversidad.



Asimismo, esta idea de calidad se recoge en los objetivos de desarrollo sostenible de 2030. En el objetivo 4 plantea como un gran desafío: “Garantizar una educación inclusiva para todos y promover oportunidades de aprendizaje durables que sean de calidad y equitativas” (Unesco, 2015).

En ambos planteamientos de la Unesco se vislumbra un concepto amplio de calidad que identifica la idea de “desarrollo humano” como algo transversal que impactará en la calidad de vida de la persona. Sin embargo, muchos países se han centrado solo en medir el nivel de los aprendizajes de los estudiantes en función a un estándar nacional o internacional, especialmente en las áreas de Comunicación y Matemática, descuidando muchas veces el desarrollo humano de los estudiantes y, sobre todo, la generación de condiciones para que estos aprendizajes se logren.

Un estudiante que tiene miedo no aprende, sobre todo si es víctima de *bullying*, por eso es importante que el docente asegure la construcción de una cultura de paz en el aula. Para ello, se hace indispensable reconocer que en el aula existen varias culturas. Según Silvia Finocchio (2018) no se puede hablar de una sola cultura escolar, sino que son varias las culturas que conviven dentro del ámbito de la institución educativa, como la institucional, docente y juvenil entre otras.

La primera, la cultura institucional, es determinada por los principios institucionales de la escuela que es liderada por el director, quien se encarga de generar espacios de interacción entre los diversos actores, docentes, estudiantes y personal administrativo; estos espacios favorecen el clima institucional. Sin embargo, estos principios institucionales, en lugar de orientar la gestión institucional hacia afuera la orientan hacia adentro, logrando que la escuela se encierre en sí misma, cuando en realidad debe existir una articulación entre escuela-sociedad y cultura.

Las escuelas constituyen minisociedades, en donde todos los actores ejercen deberes y derechos, tal como lo ilustra Vidal (2018) cuando plantea:

Mirar la escuela a través de los lentes de la cultura escolar permite no solo ampliar nuestro entendimiento sobre el funcionamiento interno de la institución, sino también nos invita a rever las relaciones establecidas históricamente entre la escuela, la sociedad y la cultura.

Esto nos hace repensar acerca de cuál es el rol de la escuela en la sociedad, y esta es en sí una institución que forma a los futuros ciudadanos para que puedan ejercer sus deberes y derechos, orientados hacia el bien común de la sociedad.



Con respecto a la cultura docente, Gómez (2002) advierte que “está constituida por una serie de normas, creencias, valores y hábitos que determinan lo que un grupo social considera válido en su campo profesional, y los modos de pensar, sentir y actuar y de relacionarse entre sí”.

En esta definición se pueden inferir dos planos en la cultura docente, el plano profesional y el plano relacional. El primero se refiere a lo que los docentes consideran válido o no dentro de su profesión y que es reconocido por un ente regulador superior como el Ministerio de Educación o el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. El segundo alude al plano relacional, a la forma cómo se dan las interacciones entre los docentes, las cuales difieren incluso de un nivel educativo al otro; por ejemplo, los docentes que enseñan en el nivel de educación preescolar, inicial o primaria se orientan más a un trabajo colaborativo, ya que enseñan todas las áreas de aprendizaje y existe mucha interacción entre ellos; mientras que los docentes de educación secundaria o nivel medio enseñan cursos independientes, por asignatura y no integrados por áreas de aprendizaje, lo que provoca un trabajo más individual o desarticulado.

Por su parte, la construcción de la cultura docente pasa también por el tamiz de la revalorización del docente como profesional. En muchos de los países latinoamericanos, a pesar de que se han implementado políticas de revalorización docente, brindar reconocimiento al docente aún constituye todo un desafío.

La revalorización del docente no solo debe ser económica sino también intelectual (Jurado, 1998), para que sean considerados como “constructores del currículo” y no solo como simples “aplicadores de las normas curriculares”.

Otro desafío que impacta en la cultura docente es la lentitud con la que la escuela como institución se adapta a los cambios de un mundo globalizado. Todos los campos del desempeño profesional se actualizan al ritmo de la modernidad y la tecnología, pero el campo educativo y, en especial, la institución educativa, no cambian, se mantienen estáticos, con elementos comunes que sobreviven a los tiempos. Así lo confirma Hargreaves (2008, p. 53):

la cultura docente se encuentra en la actualidad en una delicada encrucijada, viviendo una tensión inevitable y preocupante entre las exigencias del contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto, caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial, por un lado, y las rutinas, convenciones y costumbres



estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, opaco y burocrático, por el otro.

Con respecto a la cultura de los estudiantes, se tiene que esta es diversa e impactada por los medios de comunicación, el contexto y la tecnología.

La forma de relacionarse entre los propios estudiantes ya no es la misma, ahora se realiza a partir de mediaciones diversas, como por ejemplo el uso de las tecnologías de la información y comunicación, celulares, computadoras, programas interactivos y redes sociales, entre otros. Los jóvenes se encuentran cada vez más expuestos a los modelos culturales que transmiten los medios de comunicación y al uso indiscriminado de la tecnología. Frente a este desafío, el docente debería recurrir a ellos y emplearlos creativamente para generar procesos didácticos en la escuela.

Otro desafío importante para los y las jóvenes de hoy es la repercusión de los problemas escolares; ahora estos trascienden al campo individual, familiar y social. Antes, cuando un joven tenía problemas en la escuela, por un pleito o problema con sus compañeros, estos se concluían al salir de la escuela; sin embargo, ahora estos ataques o problemas alcanzan todas las esferas personales del adolescente, debido al uso de las redes sociales. Por ello es importante el rol que cumple la escuela y, sobre todo, el docente que debe acompañar a los jóvenes en su proceso formativo y en la vivencia de valores que contribuyan a la construcción de la ciudadanía.

Sin embargo, según Dente y Bremer (2017), el propio docente, de acuerdo con su experiencia y la construcción de sus propios mapas discursivos, va creando una idea sobre el propio estudiante que impacta en las prácticas cotidianas en el aula.

La idea de los “mapas discursivos” alude al concepto acuñado por T. PopKewitz (2002), quien plantea que, así como los mapas plantean el territorio, delimitándolo, el discurso lingüístico también produce mapas de representación del entorno y delimita las características de los actores y elementos de acuerdo con concepciones personales; en otras palabras, plantea el mapa de delimitación de los estudiantes y de las prácticas escolares.

En conclusión, para poder desarrollar aprendizajes en los estudiantes, se deben considerar las diversas culturas que conviven en el aula y evitar la creación de “mapas lingüísticos” que solo consiguen etiquetar tanto a estudiantes como a docentes.



3.2. Habilidades sociales para el desarrollo de la convivencia

Existen diversas definiciones sobre habilidades sociales, pero en esta propuesta se asumió el concepto integrador de Gil (1993), quien las define como:

conductas aprendidas (y por tanto, pueden ser enseñadas), que se manifiestan en situaciones interpersonales, socialmente aceptadas (lo que implica tener en cuenta normas sociales y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales) y orientadas a la obtención de reforzamientos ambientales o autorrefuerzos.

Como características más relevantes de las habilidades sociales destacamos las siguientes (Gil, León y Jarana, 1995; Vallés y Vallés, 1996):

3.2.1. Las habilidades sociales son conductas manifiestas, observables, que se muestran en situaciones de interacción social. Tales capacidades pueden enseñarse y/o mejorarse a través del aprendizaje reforzado socialmente, ya sea de carácter incidental o como consecuencia de un entrenamiento específico.

3.2.2. Las habilidades sociales están orientadas a la obtención de determinados objetivos o reforzamientos. El tipo de reforzamiento puede ser:

a. Reforzamiento ambiental: incluye la consecución de objetivos de carácter material y/o de carácter social, como obtener reconocimiento público, aumentar el número de amigos, etc.

b. Autorrefuerzo: ser socialmente competente proporciona gratificaciones personales al sentirse capaz de desarrollar determinadas habilidades de manera eficaz en las situaciones de interacción, lo que conlleva pensamientos positivos que aumentan la autoestima.

3.2.3. Las habilidades sociales son respuestas específicas a situaciones específicas. Para que una conducta sea socialmente eficaz deben tenerse en cuenta las variables que intervienen en cada situación en la que se exhibe la destreza social. Macía, Méndez y Olivares (1993) señalan los siguientes determinantes situacionales:



- a. Las áreas o contextos sociales en los que habitualmente se desenvuelve el sujeto: familiar o escolar.
- b. Las personas con las que se relaciona el sujeto y sus características: sexo, edad, familiaridad, etc.

La adecuación de las habilidades sociales depende de las demandas de la propia situación interactiva. Así, por ejemplo, un contenido conversacional diferirá según la edad, intereses y grado de intimidad del interlocutor, entre otros. Por tanto, los sujetos han de adaptar su comportamiento en función de sus objetivos y de las exigencias de la situación, lo que requiere poseer y utilizar un repertorio conductual variado y evitar el empleo de patrones de comportamiento rígidos o estilos uniformes.

También se deben tener en cuenta los factores de índole cultural. Las habilidades sociales están sujetas a las normas que regulan la convivencia humana y supeditadas, a su vez, a las exigencias y criterios morales propios del contexto sociocultural en el que se ponen de manifiesto. Cada grupo cultural enseña a sus miembros las formas de comportamiento más idóneas a las diferentes situaciones sociales. Esta diversidad de normas y valores, tan presentes en la sociedad multicultural en la cual vivimos, no debería ser olvidada por los educadores.

Con respecto a la clasificación o categorización de habilidades sociales existen diferentes modelos taxonómicos. El que presentamos a continuación es el modelo sugerido por Monjas (2007), quien nos proporciona un listado de áreas y habilidades necesarias para la interacción social:

Tabla 1

Modelo de habilidades sociales

Áreas	Habilidades sociales
Habilidades básicas de interacción social	<ul style="list-style-type: none"> • Sonreír y reír • Saludar • Presentaciones • Pedir y hacer favores • Cortesía y amabilidad



Habilidades para hacer amigos y amigas	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar a los otros • Iniciaciones sociales • Unirse al juego con otros • Ayuda • Cooperar y compartir
Habilidades conversacionales	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar conversaciones • Mantener conversaciones • Terminar conversaciones • Unirse a la conversación de otros • Conversaciones de grupo
Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones	<ul style="list-style-type: none"> • Autoafirmaciones positivas • Expresar emociones • Recibir emociones • Defender los propios derechos • Defender las propias opiniones
Habilidades de solución de problemas interpersonales	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar problemas interpersonales • Buscar soluciones • Anticipar consecuencias • Elegir una solución • Probar una solución
Habilidades para relacionarse con diferentes grupos	<ul style="list-style-type: none"> • Cortesía con el adulto • Refuerzo al adulto • Conversar con el adulto • Peticiones al adulto • Solucionar problemas con adultos

El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) consiste en un conjunto de técnicas cuya aplicación se orienta a la adquisición de aquellas habilidades que permitan a los sujetos mantener interacciones sociales satisfactorias en su ámbito real de actuación (Vallejo y Ruiz, 1993). A través del EHS, el sujeto puede aprender habilidades que no posee en su repertorio o, también, modificar las conductas de relación interpersonal que sí posee pero que son inadecuadas.



Las diversas técnicas que constituyen el EHS deben aplicarse en el orden que se describe a continuación (Caballo, 1993; Gil, León y Jarana, 1995; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987): instrucciones, modelado, ensayo conductual, retroalimentación, refuerzo y generalización.

a. Instrucciones. Son explicaciones claras y concisas, centradas en la conducta que va a ser objeto de entrenamiento en cada sesión. De cara a una mayor eficacia deben incluir:

- Información específica sobre los comportamientos adecuados.
- Razones que justifiquen la importancia de dichas conductas, así como de la necesidad de ejecutarlas. En este sentido, es importante implicar al propio sujeto en este proceso, de forma que sea él mismo quien sugiera ejemplos o dé razones que justifiquen el nuevo comportamiento.
- Para facilitar su comprensión y recuerdo deben incluir información breve, en frases cortas, con un lenguaje legible (evitando tecnicismos innecesarios), en el que se empleen categorías explicativas explícitas, claras y usuales, y se repitan los conceptos fundamentales.

b. Modelado. Consiste en la exhibición, por parte de un “modelo”, de los patrones adecuados de aquellos comportamientos que son objeto de entrenamiento. Sus objetivos se centran en:

- Proporcionar a los sujetos la oportunidad de observar formas posibles de desarrollar las conductas que posteriormente deberán ensayar.
- Facilitar el aprendizaje de conductas nuevas, así como la inhibición y/o desinhibición de conductas existentes en el repertorio conductual del sujeto.

c. Ensayo conductual. Consiste en la práctica por parte de los sujetos de los comportamientos objetivos previamente observados en los “modelos”. Esta práctica se repite tantas veces como sea necesario hasta que los sujetos alcancen el nivel de ejecución adecuado. Consta de tres modalidades:

- Ensayo real: el sujeto tiene la oportunidad de practicar las conductas objetivo con otro/s interlocutor/es en una situación social, ya sea real o simulada.
- Ensayo encubierto: el sujeto debe imaginarse ejecutando las conductas, bien en un contexto de entrenamiento o prueba, o en un contexto de la vida real.



- Ensayo mixto: se emplean las modalidades anteriores de una forma combinada.

d. Retroalimentación. En esta fase se proporciona información correcta y útil al sujeto acerca de la actuación que ha tenido en el ensayo conductual. Su objetivo es moldear las conductas del sujeto, de forma que vaya consiguiendo progresivamente un nivel de ejecución lo más idóneo posible. En definitiva, se pretende que el sujeto sepa qué conductas ha ejecutado correctamente y cuáles debe mejorar. Debe efectuarse de forma inmediata a la realización de los ensayos.

La retroalimentación puede ser proporcionada por miembros expertos del equipo de entrenamiento, por los compañeros y, también, por el propio sujeto. Es fundamental que este analice su actuación, con el fin de que desarrolle una capacidad de autoobservación y autovaloración del impacto de su comportamiento sobre sí mismo y sobre el entorno social.

e. Refuerzo. Esta técnica consiste en proporcionar a los sujetos la motivación necesaria para que afronten las mejoras que van obteniendo y continúen de forma eficaz los entrenamientos. Resulta crucial para moldear las conductas y asegurar el mantenimiento de las mismas.

El refuerzo puede ser verbal (expresado en forma de alabanzas, reconocimiento de méritos o aprobación de la conducta del sujeto) o material (suele ser más utilizado con niños con necesidades educativas especiales). Asimismo, puede ser proporcionado por miembros expertos del equipo de entrenamiento, por otros compañeros del grupo y por el propio sujeto. En este último caso, el sujeto ha de saber valorar su comportamiento y proporcionarse el refuerzo adecuado, sin infra ni sobreestimar sus logros.

f. Estrategias de generalización. Se refieren a la manifestación de los comportamientos en condiciones distintas a las del aprendizaje o entrenamiento inicial. Sus objetivos se concretan en el mantenimiento (manifestación del comportamiento en momentos posteriores) y la transferencia (manifestación del comportamiento en contextos diferentes a aquel en que se aprendió).

Una de las principales estrategias de generalización centradas en el ambiente real son las “tareas para casa”, que consisten en tareas precisas, similares a las entrenadas y que se programan para que el sujeto las ejecute en condiciones de la vida real.

En la siguiente tabla se exponen, de manera esquemática, las técnicas comentadas y sus respectivos objetivos.



Tabla 2

Técnicas empleadas en los entrenamientos en habilidades sociales (EHS)

Técnicas	Objetivos
Instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre las conductas adecuadas.
Modelado	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer demostraciones de las conductas adecuadas.
Ensayo conductual	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de las conductas.
Retroalimentación y refuerzo	<ul style="list-style-type: none"> • Moldeamiento y mantenimiento de las conductas exhibidas por el sujeto.
Estrategias de generalización	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar la generalización de las conductas aprendidas.

3.3. La implementación del programa “En los zapatos del otro”

Considerando este marco teórico, para implementar el programa “En los zapatos del otro” se priorizó el desarrollo de las siguientes habilidades sociales:

La asertividad. La palabra *asertividad* deriva del latín *asevere, assertum*, que significa “afirmar”. Así, *asertividad* significa “afirmación de la propia personalidad”, confianza en sí mismo, autoestima, aplomo, fe gozosa en el triunfo de la justicia y la verdad, vitalidad pujante, comunicación segura y eficiente.

Galassi & Galassi (2017) distingue tres dimensiones en el concepto de asertividad:

- Dimensión conductual: que se refiere a las áreas de comportamiento interpersonal, como, por ejemplo, la defensa de los propios derechos, rehusar peticiones, dar y recibir cumplidos, etc.
- Dimensión personal: que hace referencia a personas, como: amigos y conocidos, novia-esposa, padres, figuras de autoridad, extraños, relaciones profesionales.
- Dimensión situacional: que define el ambiente físico y contextual en que se da una relación; por ejemplo: el cómo se relaciona con una novia es diferente si está solo o en un lugar público; o bien un alumno con su profesor podrá tener ciertas conductas en una reunión social o deportiva que pueden ser francamente inadecuadas en un aula.



3.3.2. La empatía (ponerse en el lugar del otro). La empatía (del vocablo griego antiguo *εμπαθεια*, “sufrimiento, lo que se sufre”), llamada también inteligencia interpersonal en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, es la capacidad cognitiva de percibir en un contexto común lo que un individuo diferente puede sentir.

3.3.3. La capacidad de adaptación. La capacitación de adaptación está muy unida a la flexibilidad. Adaptarse, de alguna manera, es aceptar al cien por ciento la situación actual. Esta no es tarea simple, implica dejar algo de lo que uno es o a lo que se está acostumbrado para ser alguien distinto. En este tipo de situación influye la voluntad, la tolerancia y la inteligencia para desprenderse de beneficios que ya no se tienen por obligaciones nuevas o distintas que asumir.

3.3.4. Habilidad de comunicación. Es la habilidad que tiene el ser humano para comunicar ideas, pensamientos y sentimientos en un lugar determinado; para ello entran en juego nuestra historia y la cosmovisión que tiene cada persona. El psicólogo alemán Schultz von Thun creó un modelo de comunicación denominado “las cuatro orejas”, que fue desarrollado a fines del siglo XX. Según este autor, un mensaje puede ser interpretado de cuatro maneras: se transmite el hecho objetivo al receptor, el receptor interpreta lo dicho como un llamamiento, el receptor interpreta lo dicho como una revelación sobre sí mismo del emisor y el mensaje describe la relación entre los interlocutores.

Los problemas de comunicación surgen sobre todo cuando los interlocutores han puesto canales diferentes, es decir, cuando uno no empaqueta de manera adecuada el mensaje o cuando interpreta el mensaje de manera diferente.

3.4. Mediación de conflictos

Desde la perspectiva del programa Procalidad del Paulo Freire Institut de Alemania, la mediación es una filosofía de diálogo que se orienta a la transformación del conflicto entre pares para encontrar alternativas de solución; es un proceso dialógico que se centra en la solución pacífica de conflictos y no en la culpa, castigo o venganza. El objetivo es transformar el conflicto para lograr una convivencia pacífica, lo que implica una participación voluntaria de las partes implicadas.

Un requisito indispensable para iniciar el proceso de mediación es que exista un conflicto, no un problema, y es que ambos se suelen confundir. El conflicto surge cuando la persona experimenta una pérdida emocional,



mientras que un problema consiste en una situación difícil cuya resolución desafía a la persona mentalmente.

La mediación de conflictos se caracteriza porque inicia cuando hay un conflicto, se desarrolla de manera voluntaria y se realiza entre pares: las partes conflictuadas y el mediador. Se enfoca en el conflicto a resolver, no en la culpa, castigo o venganza. Ayuda a los conflictuados a encontrar alternativas de solución para su propio conflicto y es un proceso confidencial hasta finalizar el proceso.

Según Díaz (2007), en el proyecto “En los zapatos del otro” se contemplan cinco etapas:

3.4.1. La introducción. El/los mediador/es da la bienvenida a los participantes creando un ambiente de confianza, comprensión y seguridad, posteriormente explica las cinco reglas básicas que asegurarán el éxito de la mediación:

Estar dispuesto a transformar el conflicto.

- Decir la verdad.
- Escuchar sin interrumpir.
- Ser respetuoso, por ejemplo: no poner sobrenombres o apodosos ni pelearse.
- Comprometerse a realizar lo que se acuerde.

En esta primera etapa es importante el rol del mediador, quien debe ser una persona imparcial y debe tener desarrolladas sus habilidades comunicativas.

En algunos países emplean un solo mediador, mientras que en otros se prefiere emplear dos: uno dirigirá el proceso de mediación y el otro colaborará con el registro de los diálogos y las reflexiones.

3.4.2. Percepciones y perspectivas. Cada participante cuenta su versión de lo que ocurre y comparte sus sentimientos; el mediador en ese momento “lo refleja”, es decir, parafrasea el relato de los conflictuados, así como sus sentimientos y registra sus apreciaciones.

3.4.3. Alternativas de transformación del conflicto. Las partes conflictuadas plantean alternativas de solución para transformar el conflicto, pero desde un compromiso personal; es decir, deben expresar a qué se compromete cada uno y no lo que la otra persona



debe hacer. El mediador, en esta etapa, continúa reflejando a los participantes y los ayuda a visualizar posibles alternativas de transformación del conflicto, pero NO DEBE INTERVENIR ni imponer sus ideas.

3.4.4. Transposición. Los conflictuados, ayudados por el mediador, plantean alternativas para que el conflicto no se repita en el futuro.

3.4.5. Cierre. El mediador felicita a ambas partes por haber transformado el conflicto y les pide que realicen algún signo de acuerdo, puede ser un apretón de manos, abrazos o la firma de un contrato; esto varía según los conflictuados.

Puede ser que estos cinco pasos no se desarrollen en una sola sesión, puede requerirse más de una, según la naturaleza del conflicto y de los participantes en él.

3.5. Institucionalización de la mediación

La mediación como tema puede ser incorporada desde diferentes ángulos.

3.5.1. A nivel institucional. Se debe adoptar como una filosofía de diálogo, que debe ser incorporada al clima institucional, por ello es indispensable que el líder esté capacitado en el tema.

3.5.2. A nivel curricular. Se incorpora en el área de Orientación y tutoría; es decir, se puede incluir como un tema dentro del programa de tutoría o de algún curso, para que los estudiantes aprendan el proceso. Para ello es necesario que tanto estudiantes como docentes tengan amplio conocimiento y dominio de habilidades sociales, ya que son indispensables en el proceso de mediación.

3.5.3. A nivel de aula. Se recomienda que todos los maestros pongan en práctica la filosofía de la mediación en la convivencia escolar. Se recuerda que la mediación es un proceso voluntario, por ello es vital que el maestro, al identificar un conflicto, invite a los alumnos involucrados a participar en el proceso de mediación.

Se sugiere que se capacite a todos los estudiantes y que ellos libremente elijan a sus mediadores, de tal manera que todos tendrán la oportunidad de ser mediadores y conflictuados. Este tiene que ser un proceso libre, sin la intervención directa del docente, ya que esto puede intimidar al estudiante, quien terminaría haciendo lo que el maestro indique.



4. ¿En qué consiste la experiencia de mediación de conflictos en la formación inicial docente del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, hoy Escuela de Educación Superior Pedagógica?

El Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, hoy Escuela de Educación Superior Pedagógica es una institución con más de 130 años de experiencia en la formación docente y tiene como visión:

Ser una escuela de educación superior de calidad en la formación inicial y en servicio de docentes, referente en la región y en el país, que contribuye al reconocimiento de la educación como derecho de todos, a la defensa de la persona humana y su dignidad, así como a la construcción de un país intercultural, democrático y sostenible. [EESP, 2025]

Bajo este marco, como una forma de apoyar el cumplimiento de la visión institucional, en el 2007 surge el proyecto de transferencia “En los zapatos del otro”, el cual tiene como objetivo: “Potenciar el desarrollo de competencias sociales en los futuros docentes, a partir de la vivencia de la filosofía de la mediación y del diálogo”.

Esta experiencia se desarrolla en el marco del convenio Perú-Alemania, concretamente del programa Procalidad de la GIZ (Bildungs Qualität), efectuado del 2005 al 2007 y que cuenta con el respaldo del Paulo Freire Institut afiliado a la Universidad Libre de Berlín. En la figura a continuación se muestran las cinco etapas en las que se desarrolló:

Figura 1

Etapas de desarrollo del programa “En los zapatos del otro”





4.1. Etapa 1. Piloto

La etapa piloto se desarrolló de agosto a diciembre de 2007 en la carrera de Educación Secundaria en la especialidad de Lengua y Literatura (I al IV ciclos); consistió en la implementación de las estrategias orientadas al desarrollo de habilidades sociales y mediación de conflictos entre pares.

Las estrategias que se aplicaron fueron las desarrolladas en el programa Procalidad-GIZ de Bildungs Qualität, que se basan en el reconocimiento del diálogo intercultural y la vivencia de varias culturas en el aula.

4.2. Etapa II. Formación de tutores

Consistió en desarrollar talleres de fortalecimiento y transferencia, considerando el marco teórico aprendido en la experiencia de Alemania.

Los talleres se caracterizaron por ser vivenciales y centrarse en la reflexión de la propia práctica del docente para potenciarla e implementarla, beneficiándose más de 25 docentes formadores de docentes. Esta etapa estuvo a cargo de la exbecaria del programa Procalidad- GIZ, Elisa Díaz, y de la Oficina de Bienestar Institucional (OBI), y se contó con expertos de la Cooperación Alemana y Chile.

4.3. Etapa III. Incorporación en el currículo

En esta etapa se realizó la contextualización del programa “En los zapatos del otro” en el Currículo de Formación Docente, concretamente en el área de Tutoría de todas las carreras de formación docente. Esto se incorporó a nivel del proyecto curricular institucional Propuesta pedagógica, propuesta de gestión, y se concretizó en el sílabo del Tutoría I-V. Semestralmente los sílabos son actualizados y se fortalecen a nivel metodológico, pero se mantiene el enfoque de calidad de educación, cultura escolar, habilidades sociales y filosofía de la mediación.

4.4. Etapa IV. Implementación sostenida

A partir de 2010, la implementación del programa “En los zapatos del otro” se implementó en todas las carreras de formación docente, con lo que quedó institucionalizada la propuesta.

El nombre del programa se fue diluyendo al interior de los sílabos y quedó instalada tanto la temática como la metodología. Hasta la fecha el desarrollo de habilidades sociales y mediación de conflictos se continúa desarrollando en la propuesta pedagógica.



4.5. Etapa V. Creación del Centro de Mediación

Entre el 2011 y 2012, el IPNM en alianza con el Ministerio de Justicia, crea al interior de la institución el Centro de Mediación de Conflictos Escolares en el área de OBI, que estaba a cargo de las estudiantes del V y IX semestres de formación docente.

Este centro tuvo como finalidad generar espacios y condiciones para que los propios estudiantes puedan transformar los conflictos entre ellos. Se contó con el apoyo del personal institucional: 5 docentes, 3 psicólogas, 1 doctora y 1 personal de mantenimiento.

Lamentablemente, debido a la falta de financiamiento y alta rotación del personal, el Centro de Mediación dejó de funcionar en el 2013.

4.6. Etapa VI. Articulación con la formación en servicio

Considerando los buenos resultados de la experiencia en la formación inicial de docentes, el Centro de Extensión Educativa inició el desarrollo de talleres y programas de formación dirigidos a los docentes en servicio de diferentes instituciones estatales y privadas de Lima y provincias. Algunos de estos talleres fueron cofinanciados por empresas interesadas en difundir la filosofía de la mediación.

4.7. Etapa VII. Institucionalización de los procesos de mediación de conflictos del 2013 al 2025

A partir del año 2013, el desarrollo de habilidades sociales y mediación de conflictos se institucionalizaron a través de su incorporación en el área de Orientación y tutoría, que se articulaba con las competencias del perfil de egreso. A lo largo de los años, las denominaciones de los cursos y áreas han ido cambiando, pero siempre se ha contemplado como propósito potenciar las competencias sociales en los futuros docentes. Actualmente el currículo de formación inicial docente propicia el desarrollo de las habilidades sociales en el curso denominado Convivencia escolar y orientación educativa.

5. Resultados

5.1. A nivel cuantitativo

- 9450 futuros docentes formados en la filosofía de la mediación de conflictos.
- 25 formadores de formadores beneficiados.
- 3220 docentes en servicio capacitados en la filosofía de la mediación.



5.2. A nivel cualitativo

- a. Fortalece el conocimiento y desarrollo personal de los futuros docentes, ya que aprenden a potenciar sus propias habilidades sociales para aplicarlas posteriormente en el área de Práctica e investigación.
- b. Brinda orientaciones sobre la incorporación de una cultura de diálogo en la formación inicial docente, a través de la descripción de la aplicación de las diversas técnicas para transformar conflictos.
- c. Potencia la convivencia y la creación de la cultura de paz en la institución formadora de docentes, ya que favorece la resolución pacífica de conflictos entre pares.

A continuación, se presentan dos testimonios, de un estudiante y un egresado, que evidencian el aporte de este programa a su desarrollo profesional:

El programa me brindó técnicas y estrategias para mi desarrollo personal, esto me ayudó a mejorar el trabajo en equipo con mis compañeros. Asimismo, sugiero que se empleen más dinámicas de grupo, una guía de entrevista a padres y madres de familia. [Estudiante del VII semestre académico de la EESPM, 2024]

Las estrategias empleadas de habilidades sociales me ayudaron a saber cómo afrontar algunos problemas que se encuentran en los colegios con los estudiantes de educación secundaria que tengo a mi cargo. [Egresada de IPNM, 2020]

Conclusiones

El empleo de estas técnicas en el aula fortalece las relaciones humanas, tanto a nivel docente-estudiante como estudiante-estudiante, porque propicia la transformación del conflicto a partir de una interacción entre pares.

Esta propuesta contribuye a fortalecer la dimensión relacional estipulada en el actual marco del buen desempeño del docente, que plantea la necesidad de generar relaciones horizontales entre el docente y el estudiante, y entre los mismos estudiantes; garantizando un ambiente propicio para el aprendizaje.

La docencia es esencialmente una relación entre personas que concurren a un proceso de aprendizaje, planificado, dirigido y evaluado por los profesionales de la enseñanza. En este proceso se construyen vínculos cognitivos, afectivos y sociales que hacen de la docencia una actividad profesional de carácter subjetivo, ético y cultural.



A nivel metodológico aporta describiendo las estrategias y procedimientos que emplean los futuros docentes para transformar un conflicto, según el nivel, grado y características de sus estudiantes.

A nivel práctico, contribuye a la reflexión del futuro docente sobre su desarrollo personal y profesional, ya que el empleo de técnicas para transformar conflictos implica el dominio de habilidades sociales que el futuro docente debe poseer para ejercer una buena docencia.

Finalmente, el programa En los zapatos del otro tiene un carácter innovador, ya que evidencia cómo una propuesta pedagógica, después de su implementación, puede institucionalizarse a partir del trabajo en equipo de los formadores de docentes, siendo una experiencia replicable en otras instituciones de formación superior.



Referencias

- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C. y Álvarez, L. (2008). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56.
- Caballo, V. (1999). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI Editores.
- Díaz, E. (2007). *Proyecto de transferencia "En los zapatos del otro"*. Edit. IPNM.
- Durán, C., Díaz, E. y Crosby, L. (2002). *La orientación y tutoría: una propuesta de acompañamiento*. SPI.
- Finochio, S. (2018). *Herramientas para actuar ante el bullying*. Módulo Flacso Argentina.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI de España.
- Galassi & Galassi. (2017). *Asertion*. Tipycal Rewie. Reserch and Practice.
- Gil Rodríguez, F. y León Rubio, J. M. (2011). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención. Síntesis*.
- Gómez Jiménez. (2011). *Psicología de los grupos*. UNED.
- Gómez Sashimi, A., Zurita Rivera, Ú. y López Molina, S. (2013). *La violencia escolar en México*. Universidad de Colima.
- Hargreaves, A. (2008). *Leading professional learning communities*.
- Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. (2003). *Más allá del conflicto*.
- Jurado Valencia, F. (2014). *Anfibios académicos: pedagogías, docencia y evaluación en la educación superior*. Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez Zampa, D. (2005). *Mediación educativa y resolución de conflictos: modelos de implementación. Disputas en instituciones educativas: el lugar del otro*. Novedades Educativas.



Schriewer, J. (Coord.). (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. ISBN 84-87682-39-1, págs. 225-258.

Torrego Seijo, J. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Narcea.

Unesco. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible 2030*. Unesco.

Valles, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. EOS.

Vidal, D. (2018). Culturas escolares: entre la regulación y el cambio. *Propuesta Educativa*. 2(28), 28-37.

Páginas web:

Escuela de Educación Superior Pedagógica. (20 de mayo de 2025). <https://www.monterrico.edu.pe/mision-vision-y-principios/>

Instituto Nacional de Estadística. (20 de mayo de 2025). <https://www.ine.es/>

Ministerio de Educación del Perú. (31 de julio de 2025). SíseVe. Contra la Violencia Escolar. <https://siseve.minedu.gob.pe/>

La transformación digital en la formación inicial docente: hacia un modelo para el desarrollo de competencias innovadoras

May Iliana Portuguez Castro
Pontificia Universidad Católica del Perú



La transformación digital en la formación inicial docente: hacia un modelo para el desarrollo de competencias innovadoras

May Iliana Portuguese Castro¹

Resumen

La transformación digital ha generado retos y oportunidades significativas en la formación inicial docente, revelando limitaciones en los modelos tradicionales que priorizan lo técnico sobre lo pedagógico. Este capítulo examina críticamente dichas brechas mediante una revisión documental de literatura indexada en la base de datos Scopus, enfocado en cuatro núcleos: desafíos en la formación inicial, integración tecnológica, innovación educativa y competencias docentes en la era digital. La metodología siguió el modelo de Gómez Luna, estructurado en fases de definición del problema, búsqueda, organización y análisis de información. Los principales hallazgos evidencian una escasa articulación entre lo técnico y lo pedagógico, carencias en el desarrollo de competencias transversales y una visión limitada de la competencia digital. Como respuesta, se propone un modelo propositivo que integra las dimensiones tecnológica, pedagógica, profesional y ecosistémica, articuladas mediante ejes estratégicos orientados al rediseño curricular y al fortalecimiento institucional. El estudio concluye que es necesario avanzar hacia una formación docente contextualizada, crítica y sostenible, donde la tecnología se conciba como medio para una transformación pedagógica más profunda. Asimismo, se enfatiza el papel de las creencias docentes, la ética digital y la construcción de ecosistemas de aprendizaje innovadores como elementos clave para el futuro de la educación.

¹ Profesora investigadora en Centrum Pontificia Universidad Católica de Perú. Correo electrónico: may.portuguez@pucp.edu.pe. Orcid: 0000-0001-7531-6956.



Palabras clave: formación docente inicial, transformación digital, competencia digital, innovación educativa, tecnologías emergentes.

1. Introducción

La educación del siglo XXI enfrenta desafíos complejos que exigen una transformación profunda en la manera en que se forman los futuros docentes. Las rápidas transformaciones digitales, junto con los imperativos sociales, ambientales y éticos, han puesto en evidencia las limitaciones de los modelos tradicionales de formación docente (Portuguez-Castro, 2021a), frecuentemente centrados en la transmisión de contenidos y el dominio técnico, sin un acompañamiento suficiente en el desarrollo de competencias pedagógicas, actitudinales y críticas (Ramírez-Montoya & Portuguez-Castro, 2024). Esta situación exige una revisión estructural de los enfoques actuales, especialmente en lo que respecta a la integración significativa de la tecnología en los procesos formativos.

A pesar de los avances en la incorporación de tecnologías emergentes en los contextos educativos, los programas de formación inicial docente continúan evidenciando brechas significativas que limitan su capacidad para responder a los desafíos contemporáneos. Entre las más relevantes se encuentra la falta de articulación efectiva entre los aspectos técnicos y pedagógicos, lo que impide una mediación didáctica transformadora (Hernández et al., 2021). Asimismo, persiste una escasa formación en competencias clave como el pensamiento complejo, la ética digital y la sostenibilidad, necesarias para ejercer una docencia crítica y contextualizada (González-Pérez et al., 2023). Estas limitaciones se agravan por la ausencia de modelos abiertos y adaptativos que consideren tanto las particularidades locales como las exigencias globales (Portuguez-Castro & Gómez Zermeño, 2021; Ramírez-Montoya et al., 2024), lo que plantea nuevos retos en términos de equidad y pertinencia.

La revisión de literatura reciente revela además que estas brechas están asociadas a una visión reducida de la competencia digital, limitada a lo instrumental, y a programas curriculares poco flexibles y descontextualizados (George-Reyes, 2023). Esta situación produce una desconexión entre las capacidades que los futuros docentes necesitan para desenvolverse en ecosistemas digitales y las experiencias reales de formación que reciben.

Este capítulo tiene el objetivo de explorar los desafíos y oportunidades de la formación inicial docente en contextos de transformación digital, a partir de una revisión documental de literatura indexada en la base de datos Scopus. El análisis identifica las principales brechas y se considera innovador al proponer un modelo que oriente el diseño de programas formativos hacia una educación innovadora, crítica y centrada en las necesidades reales del siglo XXI.



1.1. Contexto de la transformación digital en la formación docente

La transformación digital ha impulsado cambios profundos en el ámbito educativo y ha generado la necesidad urgente de una reevaluación de los sistemas de formación inicial docente. La pandemia de la COVID-19 intensificó este ritmo de cambio y forzó a muchas instituciones de educación superior a adoptar un modelo de educación a distancia de emergencia, a menudo desestructurado (Oliveira et al., 2021). Esta situación puso de manifiesto la resistencia de la educación superior a implementar prácticas de aprendizaje centradas en el estudiante y facilitadas por las tecnologías de la información y comunicación (TIC) (Scherer et al., 2021). Además, la Unesco (2021) reconoce que los sistemas educativos actuales han alcanzado sus límites en la promoción del bienestar y la equidad, lo que demanda el surgimiento de nuevos paradigmas para un aprendizaje transformador, donde las facultades involucren a los individuos en la acción. Esto exige que los sistemas educativos se adapten continuamente para equipar a los estudiantes con el conocimiento actualizado y las habilidades necesarias que les permita abordar los desafíos cambiantes y contribuir al desarrollo sostenible.

Existe una brecha persistente en la formación inicial docente debido a que los modelos educativos tradicionales son percibidos como obsoletos y centrados excesivamente en la teoría, descuidando las habilidades prácticas necesarias para la resolución de problemas en el mundo real. Los participantes en los estudios señalan que las instituciones de educación superior no están adecuadamente equipadas para las demandas de entornos laborales impulsados por la inteligencia artificial (Cardon et al., 2024). Se observa una falta de conocimientos en el uso de la tecnología. La pandemia evidenció la poca preparación de los programas educativos para emplear nuevas tecnologías con fines de enseñanza (Ramírez-Montoya et al., 2021). Además, se percibe que los programas educativos son rígidos y se basan en el “deber ser”, impidiendo adaptaciones curriculares. Esta deficiencia se extiende a la escasa integración de la práctica en las aulas universitarias tradicionales, lo que limita la capacidad de los graduados para enfrentar desafíos profesionales concretos.

1.2. Brechas persistentes en la formación inicial docente

A pesar de los esfuerzos por modernizar los enfoques educativos, la formación inicial docente sigue mostrando brechas que limitan su capacidad para responder a las exigencias del siglo XXI. Estas brechas se encuentran principalmente arraigadas en modelos formativos tradicionales, centrados en la transmisión teórica del conocimiento, que descuidan el desarrollo de habilidades prácticas necesarias para una docencia efectiva y contextualizada (Ar et al., 2023; Portuguez-Castro, 2024). Ante la saturación de los modelos educativos convencionales, se vuelve necesario adoptar nuevas formas de enseñanza que impulsen la equidad y el compromiso activo del estudiante



en su entorno (Unesco, 2021), así como revisar con mayor profundidad las competencias que los futuros docentes deben desarrollar.

Otra brecha fundamental radica en el insuficiente enfoque en el desarrollo de competencias transversales y la aplicación práctica del conocimiento. Los modelos educativos actuales no logran cultivar adecuadamente habilidades cruciales como el pensamiento complejo, la resolución creativa de problemas, la innovación, la adaptabilidad y la conciencia ética, a pesar de su reconocida importancia (Ramírez-Montoya & Portuguese-Castro, 2024). La dificultad para trasladar la teoría a la práctica en las aulas universitarias tradicionales es un reto considerable, que requiere la implementación de metodologías innovadoras como el aprendizaje basado en proyectos o las simulaciones de negocios, junto con una colaboración más estrecha con la industria (Marshall, 2018). Además, la capacitación docente continua es vital para la integración efectiva de estas nuevas metodologías y tecnologías, especialmente en un contexto de acelerada transformación tecnológica.

Finalmente, la adaptación a los rápidos cambios tecnológicos y la necesidad de innovación constante representan un desafío significativo. La evolución acelerada de tecnologías, como la inteligencia artificial y el big data, así como las plataformas digitales, exige una actualización curricular y de infraestructura constante, un proceso que a menudo es costoso y requiere tiempo (Salinas-Navarro et al., 2024). Frente a este panorama, repensar los modelos formativos desde una perspectiva flexible e innovadora resulta esencial para construir una educación que prepare activamente a los estudiantes para un futuro dinámico y sostenible.

2. Metodología de la investigación

Este estudio adoptó un enfoque cualitativo basado en una revisión documental sistemática, orientada a analizar los desafíos y oportunidades de la formación docente en contextos de transformación digital. La revisión se sustentó en el modelo metodológico de Gómez Luna (2014), compuesto por cuatro fases: definición del problema, búsqueda, organización y análisis de información. Esta estructura ha sido utilizada en investigaciones previas sobre innovación educativa (Portuguez-Castro, 2021a, 2021b). Este enfoque resulta especialmente pertinente en estudios que buscan integrar perspectivas actualizadas sobre fenómenos emergentes, como la transformación digital en la educación.

2.1. Definición del problema

La investigación se centró en la transformación digital en la formación docente, con énfasis en los procesos formativos que favorecen el desarrollo de competencias innovadoras, integrar tecnologías emergentes y rediseñar



las prácticas pedagógicas en el marco de una educación orientada al siglo XXI. Aunque el foco principal fue la formación inicial docente, también se consideraron aportes provenientes de estudios sobre formación continua, siempre que fueran transferibles al contexto universitario.

- Durante la revisión y análisis documental, y con apoyo de las visualizaciones generadas por Scopus AI, se identificaron cuatro núcleos conceptuales que estructuran los hallazgos de este estudio:
- Desafíos en la formación docente inicial, enfocados en la preparación del profesorado ante la transformación digital, incluyendo barreras institucionales, brechas de competencia y limitaciones en el acompañamiento pedagógico.
- Integración tecnológica en los procesos formativos, que abarca el uso de tecnologías emergentes, modelos híbridos, plataformas digitales y la percepción de calidad en la mediación tecnológica.
- Innovación educativa como oportunidad, asociada a la transformación pedagógica mediante metodologías activas, cultura institucional innovadora y el desarrollo de ecosistemas digitales de aprendizaje.
- Competencias docentes en la era digital, entendidas como un conjunto de saberes técnicos, pedagógicos y actitudinales necesarios para liderar procesos de enseñanza en entornos mediados por tecnología, incluyendo las competencias del siglo XXI y las creencias sobre el uso de TIC.

A partir de estos núcleos, se establecieron como referencia las siguientes preguntas orientadoras, que guían el análisis e interpretación de los hallazgos:

- ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta la formación docente inicial ante la transformación digital, particularmente en relación con el desarrollo profesional, la integración tecnológica y la respuesta institucional?
- ¿Qué oportunidades existen para promover competencias innovadoras en los futuros docentes mediante tecnologías emergentes, metodologías activas y enfoques pedagógicos contextualizados?

Estas preguntas permitieron definir los criterios de búsqueda y análisis documental, los cuales se explican a continuación en la siguiente sección.



2.2. Búsqueda de información

La búsqueda se realizó exclusivamente en la base de datos Scopus, seleccionada por su reconocida calidad en el ámbito científico-educativo y su uso frecuente en estudios documentales en educación (Portuguez-Castro et al., 2019). Esta elección metodológica garantizó la consistencia del corpus y su alineación con los objetivos del estudio.

Se emplearon combinaciones de palabras claves en inglés para asegurar una cobertura temática pertinente, tales como: *“digital transformation”* and *“initial teacher education”*, *“teacher competences”* and *“educational innovation”* y *“technological integration”* and *“teacher training”*. Se incluyeron artículos publicados entre 2018 y 2024 que abordaran empíricamente la formación docente, con énfasis en el uso de tecnologías emergentes, competencias digitales y metodologías pedagógicas innovadoras. Aunque el foco principal fue la formación inicial, también se consideraron estudios sobre formación continua cuando sus aportes resultaban transferibles.

Como parte del proceso se utilizó Scopus AI, herramienta de inteligencia artificial generativa integrada en la plataforma (Elsevier, 2024), que facilitó la identificación de artículos relevantes, temas emergentes y relaciones conceptuales claves. Sin embargo, todas las sugerencias fueron verificadas manualmente mediante la revisión de títulos, resúmenes y artículos completos, asegurando su pertinencia, calidad metodológica y coherencia con los ejes del estudio (Nogueira, 2025).

Se excluyeron documentos sin aplicación educativa concreta, así como revisiones bibliográficas carentes de análisis crítico o sin relación directa con los ejes temáticos definidos. En total se revisaron cuarenta artículos que cumplían con los criterios de pertinencia y ser investigaciones empíricas.

2.3. Organización y análisis de la información

Se aplicó un análisis de contenido cualitativo, guiado por dos ejes: 1) desafíos frente a la transformación digital y 2) oportunidades para el desarrollo de competencias innovadoras. El uso de mapas conceptuales generados por Scopus AI permitió identificar patrones, vacíos y conexiones conceptuales entre las publicaciones.

El análisis permitió construir un modelo propositivo de formación docente, articulado en dimensiones técnica, pedagógica, profesional y ecosistémica, que responde a las necesidades educativas actuales y proyecta líneas futuras de investigación (Schreier, 2012).

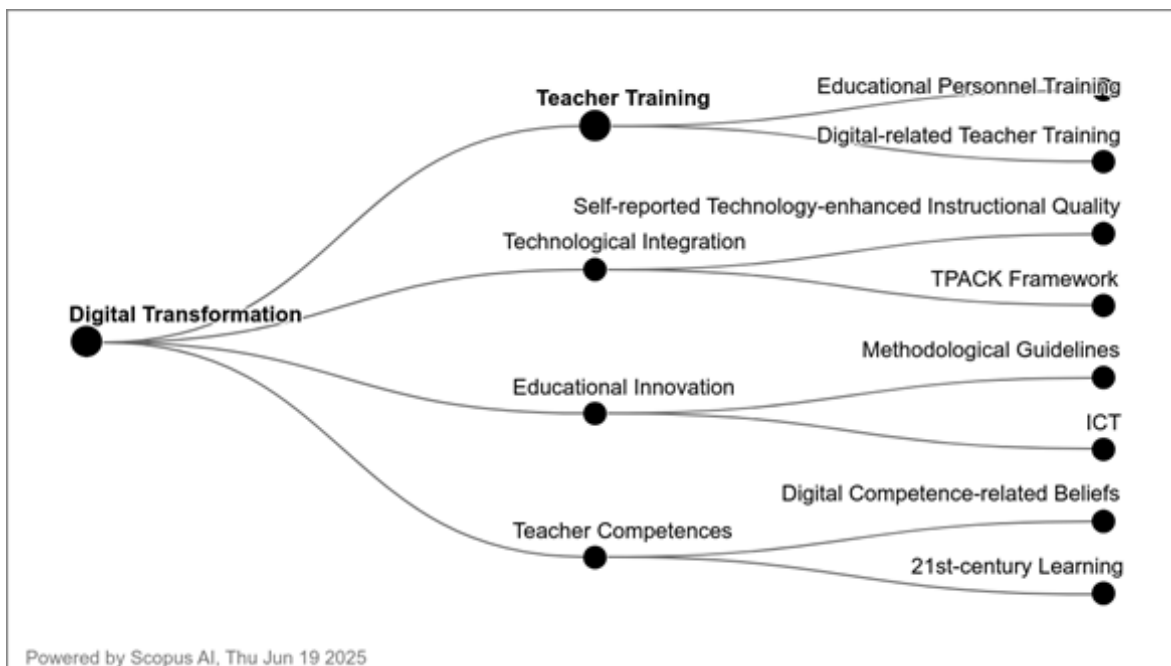


3. Resultados y discusión

El análisis documental realizado permitió identificar enfoques diversos sobre la transformación digital en la formación docente. Para organizar los hallazgos, se utilizó la herramienta Scopus AI, que facilitó la exploración de patrones temáticos y relaciones entre conceptos claves presentes en la literatura académica. Como resultado, se generó una visualización que permite observar las principales áreas de convergencia conceptual, las cuales sirvieron como base para estructurar esta sección.

Figura 1

Temas emergentes en transformación digital y formación docente



Nota. Mapa conceptual generado con Scopus AI sobre temas emergentes en transformación digital y formación docente (Elsevier, 2025).

A partir de estos hallazgos, se presentan a continuación los principales desafíos y oportunidades identificados en el corpus revisado, integrando enfoques diversos en función de las preguntas orientadoras del estudio.



3.1. Principales desafíos frente a la transformación digital

a. Formación del profesorado

Uno de los temas más recurrentes en la literatura revisada es la preparación y actualización del profesorado frente a los desafíos que plantea la transformación digital en la educación. Existe un consenso claro en torno a la necesidad de una renovación continua de las competencias profesionales docentes para responder a contextos educativos en constante cambio (Davydenko et al., 2021). Esta transformación no solo requiere una actualización técnica, sino también el fortalecimiento de la infraestructura institucional, el diseño de políticas formativas y la consolidación de capacidades pedagógicas que estén alineadas con los entornos digitales (Tran et al., 2023). En este marco, uno de los retos más destacados es el desarrollo efectivo de la competencia digital docente.

La competencia digital sigue siendo uno de los principales retos en la práctica pedagógica y la innovación educativa. Los docentes enfrentan dificultades para gestionar información, utilizar las TIC de manera didáctica, evaluar actividades digitales y colaborar en entornos virtuales (Davydenko et al., 2021). Diversos estudios señalan que los docentes deben actualizar sus habilidades para adaptarse a contextos enriquecidos con tecnología, los cuales demandan mayor autonomía, creatividad y pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moreira et al., 2021). En ese sentido, alcanzar un nivel de madurez digital implica integrar acciones como la formación continua, el desarrollo de la autoeficacia, la incorporación de la evaluación y el rediseño curricular (Baiges et al., 2024). Además, el impacto de la transformación digital en la educación superior se traduce en una transición desde métodos tradicionales hacia enfoques más activos, donde el docente asume un rol de facilitador y el estudiante adquiere mayor protagonismo (Tri & Hoang, 2023). Este proceso de transformación requiere, además, una revisión profunda de los propios programas de formación docente.

Asimismo, la transformación digital en la educación ha generado una necesidad constante de avanzar hacia la digitalización de los programas de formación docente, con énfasis en la mejora de las cualificaciones y el acompañamiento metodológico de los profesores. Se espera que los docentes estén preparados para crear entornos de enseñanza dinámicos mediados por tecnología, lo que requiere una actualización permanente de sus saberes y capacidades (Moreira et al., 2021). Además, se destaca la importancia de fortalecer las competencias pedagógicas y psicológicas del profesorado, promoviendo la creatividad, la autoexpresión de los estudiantes y su



comportamiento seguro en entornos digitales (Galustov et al., 2022). Todo ello plantea nuevos enfoques y criterios para repensar la formación inicial desde una perspectiva más integral e innovadora.

Estos hallazgos refuerzan la necesidad de revisar los programas de formación inicial docente desde un enfoque más flexible, tecnológico y situado, capaz de anticiparse a las demandas de un entorno digital en evolución.

b. Integración tecnológica

La integración tecnológica constituye un componente transversal en los procesos de transformación digital, especialmente en el ámbito educativo. Aunque parte de la literatura sobre este fenómeno proviene de sectores como el automotriz, energético o financiero (Haktanır et al., 2023), su implementación en la formación docente comparte principios similares: la incorporación de tecnologías digitales no se reduce a la adopción de herramientas, sino que implica una transformación estructural de los modelos, procesos y prácticas institucionales (Tsilionis, 2021; Paiithannkar & Alexander, 2024). Este cambio ha impactado directamente en las estrategias formativas, exigiendo nuevas formas de concebir el aprendizaje y la enseñanza.

Una de las respuestas a esta transformación ha sido la incorporación de modelos de aprendizaje híbrido en los programas de formación docente. Estos modelos, reforzados por tecnologías de inteligencia artificial generativa, han demostrado ser eficaces para desarrollar competencias como el diseño instruccional y la producción de recursos digitales (Liu et al., 2025). Asimismo, el uso de recursos como videos educativos y plataformas de aprendizaje en línea ha mejorado significativamente la calidad de la enseñanza, sobre todo en contextos con limitaciones tecnológicas o geográficas (Campaña-Córdova et al., 2023). Estos avances abren la posibilidad de reconfigurar la formación del profesorado desde una lógica más vivencial, flexible e innovadora.

Por ello, diversos autores subrayan la necesidad de que los programas de formación docente brinden experiencias concretas con metodologías digitales. La posibilidad de explorar, aplicar y reflexionar sobre modelos de enseñanza en línea e híbrida permite a los futuros docentes desarrollar una práctica pedagógica coherente con los desafíos contemporáneos. De acuerdo con Leung (2017), estas experiencias pueden complementar eficazmente la enseñanza presencial tradicional y favorecer el desarrollo de prácticas innovadoras en el aula. Sin embargo, además de implementar estas estrategias, es esencial considerar la percepción de calidad que tienen los propios docentes en formación respecto a la integración tecnológica.



En ese sentido, estudios recientes destacan que las estrategias instruccionales basadas en multimedia pueden elevar significativamente la autoeficacia tecnológica, en particular entre estudiantes con niveles bajos o intermedios de competencia digital (Perkmen, 2025). Las llamadas *digitally enhanced courses* han evidenciado beneficios en términos de aceptación tecnológica, desarrollo de competencias digitales y valoración del aprendizaje digital (Köstler & Wolff, 2025). La competencia digital, por tanto, no solo es un requisito técnico, sino un indicador clave de la calidad con la que se integra la tecnología en los entornos de enseñanza (Runge et al., 2024).

Finalmente, se ha evidenciado que las formaciones que articulan contenidos pedagógicos y tecnológicos tienen un impacto positivo en la percepción del profesorado respecto a la enseñanza mediada por tecnologías. Herramientas como la *Technology Integration Quality Scale* (TIQS) permiten evaluar no solo la frecuencia de uso, sino la calidad percibida de la integración tecnológica, mostrando correlaciones significativas con el compromiso estudiantil y el desarrollo de competencias digitales para el aprendizaje (Consoli et al., 2025). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar programas de formación en los que la tecnología se conciba no solo como un medio, sino como un componente pedagógico fundamental.

3.2. Oportunidades para promover competencias innovadoras

a. Innovación educativa como oportunidad transformadora

La transformación digital ha impulsado una etapa de renovación educativa que no solo plantea desafíos, sino también valiosas oportunidades para reconfigurar las competencias docentes desde un enfoque más innovador, sistémico y contextualizado. Este proceso se configura como un eje de la innovación educativa impulsada por los avances tecnológicos, los cambios socioculturales y las políticas nacionales que promueven la modernización del sistema educativo (Zhu & Hu, 2022). Esta modernización abre la puerta a repensar no solo los métodos, sino también los entornos en los que ocurre el aprendizaje.

Una de las grandes oportunidades reside en la construcción de un ecosistema educativo digital que integre herramientas tecnológicas, entornos virtuales, metodologías activas y una nueva cultura institucional orientada a la innovación (Dai et al., 2024). Este ecosistema tiene como propósito transformar de manera estructural los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentar el aprendizaje colaborativo y promover una evaluación basada en competencias y no únicamente en contenidos (Tran et al., 2023). Este cambio estructural no



puede concebirse sin el papel fundamental que desempeñan las tecnologías digitales en los procesos pedagógicos.

Las TIC también juegan un papel clave como catalizadoras de la innovación. Su uso estratégico permite desarrollar materiales digitales, evaluar entornos de aprendizaje y rediseñar procesos pedagógicos para adaptarlos a nuevas exigencias, siempre que se disponga de un acompañamiento metodológico adecuado (Zhang et al., 2024; Alali & Wardat, 2024). En este sentido, diversos estudios destacan la necesidad de alinear la innovación pedagógica con el uso de tecnologías digitales, donde estas últimas se conciben como una herramienta que respalda la transformación de las prácticas docentes (Zahariev et al., 2024). En este contexto, resulta clave que el profesorado desarrolle competencias específicas para liderar procesos de innovación desde la práctica docente.

Asimismo, las competencias de innovación docente se vuelven indispensables. Estas incluyen la capacidad para diseñar experiencias activas de aprendizaje, escuchar las voces estudiantiles, adaptar el contenido a contextos reales y usar herramientas digitales de forma creativa y pertinente (Shemer, 2022; Rodríguez-Legendre & Fernández-Cruz, 2023). No basta con conocer las tecnologías, se requiere desarrollar estrategias de enseñanza que fomenten la autonomía del estudiante, el aprendizaje personalizado y el pensamiento crítico. Para consolidar este enfoque, es necesario contar con orientaciones metodológicas que guíen la implementación efectiva de estas innovaciones.

Finalmente, este proceso debe apoyarse en lineamientos metodológicos sólidos que orienten la transformación. Aunque la literatura revisada no ofrece modelos sistemáticos universales para guiar la innovación digital, sí destaca la importancia de enfoques pedagógicos como eje articulador, dejando a la tecnología en un rol complementario (Mazza & Valentini, 2024). Esto pone de relieve una línea futura de investigación centrada en el desarrollo de marcos metodológicos que favorezcan una integración pedagógica coherente de la innovación educativa. A partir de los hallazgos identificados, se propone un modelo de recomendación orientado a fortalecer la formación inicial docente desde una perspectiva innovadora, digital y contextualizada.

b. Competencias docentes en la era digital

La transformación digital en la educación ha redefinido las exigencias sobre las competencias que deben poseer los docentes para integrar efectivamente la tecnología en su práctica pedagógica. En respuesta a esta necesidad, diversos estudios han propuesto modelos teóricos y marcos de referencia que permiten comprender, evaluar y fortalecer estas competencias en el contexto educativo



actual (Jiang & Yu, 2024; Seufert et al., 2019). Estos marcos han permitido establecer criterios más precisos para diagnosticar las competencias digitales y orientar su desarrollo profesional.

Uno de los aportes más relevantes es el desarrollo del Teachers' Digital Competence Model (TDCM), una propuesta que organiza la competencia digital docente en torno a tres ejes fundamentales: desarrollo profesional, pedagogía y ética. Este modelo identifica seis dimensiones claves para la medición del nivel de competencia digital de los profesores, proporcionando un instrumento útil para su diagnóstico y mejora continua (Jiang & Yu, 2024). De forma complementaria, Seufert et al. (2019) proponen un marco que incluye el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico del contenido y las habilidades instrumentales para el uso de medios digitales, validado con una muestra de docentes en ejercicio. Estos modelos establecen una base conceptual útil para orientar futuras acciones de evaluación y formación.

A nivel de evaluación, Runge et al. (2023) subrayan la importancia de contar con instrumentos válidos, fiables y utilizables para medir la competencia digital docente, y destacan la necesidad de estudios comparativos que orienten a los responsables educativos en la selección de marcos e instrumentos adecuados. A partir de estudios a gran escala, Han et al. (2025) concluyen que el nivel general de competencia digital en el profesorado es intermedio, con diferencias notables por género, región y campo disciplinar, lo que evidencia una persistente brecha digital en la formación docente. Este diagnóstico cuantitativo aporta una perspectiva crítica sobre los desafíos estructurales que enfrentan las políticas de capacitación.

Más allá de los aspectos técnicos, Runge et al. (2023) también evidencian que las creencias docentes relacionadas con el empoderamiento de los estudiantes —particularmente en torno a la diferenciación y la participación activa— están positivamente asociadas con el uso de tecnologías digitales para mejorar la calidad instruccional. Estas creencias representan una dimensión clave para diseñar programas de formación docente más efectivos, sensibles a la diversidad estudiantil y alineados con las metas de la transformación educativa. Su integración permite conectar la dimensión actitudinal con el uso estratégico de las TIC en el aula.

En esta misma línea, Althubyani (2024) sostiene que la competencia digital es esencial para asumir nuevos roles profesionales en entornos educativos digitalizados. El Marco Europeo de Competencia Digital para Educadores (DigCompEdu) propone las denominadas competencias del siglo XXI, que todo docente debe desarrollar (Sari et al., 2023). Estas incluyen alfabetización en datos e información, creación de contenido digital, comunicación y



colaboración, así como habilidades para la resolución de problemas (Kiryakova & Kozhuharova, 2023). La articulación entre marcos globales y estudios locales puede facilitar el diseño de políticas formativas contextualizadas.

Finalmente, se ha advertido que el nivel de competencia digital promedio del profesorado sigue siendo bajo, lo cual exige acciones coordinadas entre los gobiernos y las escuelas para desarrollar programas sostenibles de formación. Estos programas deben enfocarse en fortalecer las competencias digitales del siglo XXI y generar conciencia entre los docentes sobre su papel en la gestión de aulas mediadas por las TIC (Sari et al., 2023). En conjunto, estos hallazgos reafirman que la competencia digital constituye un pilar fundamental para avanzar hacia una educación más innovadora, equitativa y pertinente.

Desde esta perspectiva, resulta necesario delinear un modelo de formación docente inicial que integre las dimensiones técnicas, pedagógicas y actitudinales de la competencia digital, articuladas con prácticas inclusivas, colaborativas y contextualizadas a los desafíos del siglo XXI.

3.3. Modelo para la formación docente inicial en contextos de transformación digital

En respuesta a las brechas identificadas en la formación inicial docente y a las demandas que plantea la transformación digital, se propone un modelo estructurado en dimensiones complementarias que integran los aspectos claves para una docencia innovadora y contextualizada. Este modelo busca superar la visión instrumental de la tecnología y avanzar hacia un enfoque holístico que articule lo tecnológico con lo pedagógico, lo profesional y lo institucional.

Su diseño se sustenta en evidencia empírica y marcos teóricos contemporáneos, y se orienta a fortalecer las competencias docentes desde una perspectiva crítica, ética y sostenible. La propuesta se presenta en la figura 2.



Figura 2

Modelo para la formación docente inicial en contextos de transformación digital



Este modelo integra cuatro dimensiones fundamentales: tecnológica, pedagógica, profesional y ecosistémica, articuladas mediante cinco ejes estratégicos de acción:

- **Competencias digitales y pedagógicas integradas:** formación continua en tecnologías emergentes con enfoque pedagógico; uso crítico y creativo de herramientas digitales.
- **Ecosistemas de aprendizaje híbrido:** diseño de experiencias activas y personalizadas; aplicación de metodologías como aprendizaje basado en retos (ABR) y aula invertida, entre otras.
- **Evaluación y retroalimentación formativa:** evaluación basada en la calidad del uso tecnológico; autoevaluación y retroalimentación centradas en competencias.



- **Acompañamiento institucional y políticas públicas:** apoyo metodológico y técnico desde las instituciones; políticas que promuevan la innovación educativa inclusiva.
- **Perspectiva ética y humanista (eje transversal):** formación en ciudadanía digital, inclusión y seguridad; promoción de la expresión creativa y la responsabilidad profesional.

A través de estos elementos, el modelo busca orientar el rediseño curricular y la formulación de políticas formativas que respondan a los retos actuales y anticipen las transformaciones futuras en la formación docente.

Conclusiones

Los hallazgos de esta revisión documental permiten reflexionar críticamente sobre los principales desafíos y oportunidades que enfrenta la formación inicial docente en contextos de transformación digital. Así, se percibe que persisten brechas estructurales asociadas a modelos educativos rígidos, desarticulación entre lo pedagógico y lo tecnológico, y una limitada preparación del profesorado en competencias digitales y actitudinales. Estas limitaciones comprometen la capacidad de las instituciones formadoras para responder de manera pertinente a las exigencias del siglo XXI.

Además, la transformación digital también abre un campo fértil para la innovación educativa. La integración de tecnologías emergentes, el uso de metodologías activas y la construcción de ecosistemas de aprendizaje más flexibles y colaborativos configuran oportunidades valiosas para fortalecer las competencias docentes. En particular, la redefinición de la competencia digital como una construcción multidimensional (técnica, pedagógica y ética) se presenta como un eje clave para diseñar programas formativos más contextualizados, sostenibles y humanistas.

En este marco, se propone avanzar hacia modelos formativos abiertos, adaptativos y centrados en el desarrollo integral del profesorado. Asumir este reto implica no solo rediseñar currículos y metodologías, sino también comprometer a las instituciones educativas, a los responsables de políticas públicas y a la comunidad docente en un proceso continuo de reflexión, innovación y transformación compartida.

Implicaciones prácticas para docentes e instituciones educativas

Los hallazgos obtenidos en esta revisión documental ofrecen aportes significativos tanto para los docentes en formación como para las instituciones



responsables de su desarrollo profesional. A continuación, se presentan las principales implicaciones prácticas derivadas del análisis:

Para los docentes en formación y en ejercicio:

- **Desarrollo integral de competencias digitales.** Se recomienda que los docentes adopten una visión ampliada de la competencia digital, integrando no solo habilidades técnicas sino también pedagógicas y actitudinales, con especial atención a su rol como facilitadores del aprendizaje en entornos mediados por tecnologías digitales.
- **Reflexión crítica sobre creencias pedagógicas.** Las creencias relacionadas con el empoderamiento estudiantil, la diferenciación y la participación activa son claves para una integración tecnológica significativa. Se sugiere que los docentes incluyan estos aspectos en sus procesos reflexivos y formativos.
- **Autodiagnóstico y mejora continua.** Utilizar instrumentos validados para evaluar su nivel de competencia digital permitirá a los docentes identificar sus áreas de mejora y avanzar hacia un perfil profesional más completo y actualizado. Esta práctica fomenta la autorregulación profesional y alinea el desarrollo docente con estándares internacionales.

Para las instituciones formadoras:

- **Rediseño curricular contextualizado.** Los programas de formación inicial deben integrar de manera explícita las dimensiones técnicas, pedagógicas y actitudinales de la competencia digital, alineadas con enfoques pedagógicos activos, inclusivos y colaborativos. Asimismo, deben contemplar experiencias de aplicación real que preparen a los futuros docentes para entornos educativos diversos y digitalmente enriquecidos.
- **Programas sostenibles de desarrollo profesional.** Se recomienda diseñar trayectorias formativas flexibles que respondan a las brechas detectadas (género, región, disciplina), y favorezcan el acceso equitativo y la actualización permanente del profesorado. Estas trayectorias deben ser sensibles al contexto y apoyarse en marcos como el DigCompEdu para orientar su implementación.
- **Fomento de una cultura institucional de innovación.** Las instituciones deben promover una cultura que valore la experimentación pedagógica, el uso ético y estratégico de la tecnología, y el liderazgo docente en procesos de transformación educativa. Esto implica



acompañamiento, reconocimiento y espacios colaborativos para la mejora continua.

Se propone la adopción del modelo de formación docente digital desarrollado en este estudio, el cual articula competencias claves con estrategias pedagógicas e institucionales, promoviendo una transformación educativa sostenible y centrada en el aprendizaje.

Limitaciones y futuros estudios

Este estudio se basa en una revisión documental centrada exclusivamente en publicaciones indexadas en la base de datos Scopus, lo que si bien garantiza calidad académica, puede haber dejado fuera investigaciones relevantes no incluidas en dicha base de datos. Además, el enfoque predominante en estudios sobre formación inicial podría limitar la generalización de los hallazgos a otros niveles del desarrollo profesional docente.

Futuros estudios podrían ampliar el análisis incorporando otras fuentes académicas y explorando experiencias empíricas en contextos específicos, así como validar el modelo propuesto mediante su aplicación práctica en programas de formación docente inicial. También se recomienda profundizar en la relación entre las creencias pedagógicas y la competencia digital, especialmente en lo que respecta al uso ético y crítico de tecnologías emergentes.



Referencias

- Alali, R. & Wardat, Y. (2024). Empowering education through digital transformation: Confronting educational wastage in basic education schools in Jordan. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 7(3), 1148-1162. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v7i3.3144>
- Althubyani, A. R. (2024). Digital competence of teachers and the factors affecting their competence level: A nationwide mixed-methods study. *Sustainability*, 16(7), 2796. <https://doi.org/10.3390/su16072796>
- Ar, A., Ward, D., García, E. & Abbas, A. (2023). Emerging perspectives on sustainability in business schools: A systematic literature review of pedagogical tools in teaching. *2023 Future of Educational Innovation-Workshop Series: Data in Action*, 1-8. IEEE. <http://dx.doi.org/10.1109/IEEECONF56852.2023.10104976>
- Baiges, A. R., Lázaro-Cantabrana, J. L. & García, J. H. (2024). El desarrollo profesional docente ante los retos de la competencia digital. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 179-199. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3143>
- Campaña-Córdova, M., Castillo-Ledesma, F., Oleas-Orozco, J., Moncayo, H. & Avilés-Castillo, F. (2023). Enhancing the teaching of natural sciences in rural environments through educational videos. *Proceedings of the 2023 IEEE Seventh Ecuador Technical Chapters Meeting (ECTM)*, 1-5, IEEE. <https://doi.org/10.1109/ETCM58927.2023.10309022>
- Cardon, P., Fleischmann, C., Logemann, M., Heidewald, J., Aritz, J. & Swartz, S. (2024). Competencies needed by business professionals in the AI age: Character and communication lead the way. *Business and Professional Communication Quarterly*, 87(2), 223-246. <https://doi.org/10.1177/23294906231208166>
- Consoli, T., Schmitz, M. L., Antonietti, C., Gonon, P., Cattaneo, A. & Petko, D. (2025). Quality of technology integration matters: Positive associations with students' behavioral engagement and digital competencies for learning. *Education and Information Technologies*, 30(6), 7719-7752. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13118-8>
- Dai, L., Zheng, X., Khaidarova, L., Wilson, C. J., Qi, C. & Wei, Y. (2024). How to construct a new education ecology in the age of intelligence: Dimensions, goals and strategies. *Enhancing educational practices: Strategies for assessing and improving learning outcomes*, 259-274. Elsevier.



- Davydenko, V., Kuznetsova, A. & Chichik, N. (2021). Institutional readiness for digital transformation in education: Policy and infrastructure dimensions. *ACM International Conference Proceeding Series*, Article 3490929. <https://doi.org/10.1145/3487757.3490929>
- Elsevier. (2024). *Scopus AI: Your generative AI assistant for research discovery*. <https://www.elsevier.com/products/scopus/scopus-ai>
- Galustov, R. A., Gerlach, I. V., Egizaryants, M. N., Kapiyeva, K. R. & Tvelova, I. A. (2022). Monitoring and analysis of professional deficits of teachers in the field of psychological and pedagogical competencies, manifested in the conditions of digital transformation of education. *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 59(5), 585-599. <https://doi.org/10.32744/pse.2022.5.35>
- George-Reyes, C. E. (2023). Imbricación del pensamiento computacional y la alfabetización digital en la educación: modelación a partir de una revisión sistemática de la literatura. *Revista Española de Documentación Científica*, 46(1), 1-13. <https://doi.org/10.3989/redc.2023.1.1922>
- Gómez Luna, E., Fernando Navas, D., Aponte Mayor, G. & Betancourt-Buitrago, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163.
- González-Pérez, L. I., Ramírez-Montoya, M. S. & Enciso-González, J. A. (2023). Education 4.0 maturity models for Society 5.0: Systematic literature review. *Cogent Business & Management*, 10(3), 1-27. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2256095>
- Han, M., Jiang, R., Hong, J. C. & Li, Y. (2025). Educational digital divide: Investigating teachers' digital teaching competence in digital transformation of education. *Proceedings of the 2024 16th International Conference on Education Technology and Computers (ICETC '24)*, 429-434. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3702163.3702451>
- Haktanır, E., Kahraman, C., Onar, S. Ç., Öztayşi, B. & Çebi, S. (2023). A state of the art literature review on digital transformation. *Lecture Notes in Networks and Systems* 549, 3-31. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-16598-6_1
- Hernández, D., Abellán, M., Ortiz, J. & Requena, P. (2021). Profile of university teachers using a student-centered approach to teaching: perfil del profesorado universitario que emplea un enfoque docente centrado en el alumnado. *Psychology, Society & Education*, 11, 125-135. <https://doi.org/10.25115/psyse.v11i1.2125>



- Jiang, L. & Yu, N. (2024). Developing and validating a Teachers' Digital Competence Model and self-assessment instrument for secondary school teachers in China. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8817-8842. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12182-w>
- Kiryakova, G. & Kozhuharova, D. (2024). The digital competences necessary for the successful pedagogical practice of teachers in the digital age. *Education Sciences*, 14(5), article 507. <https://doi.org/10.3390/educsci14050507>
- Köstler, V. & Wolff, M. S. (2025). Promoting digital competencies in pre-service teachers: The impact of integrative learning opportunities. *Education Sciences*, 15(3), article 337. <https://doi.org/10.3390/educsci15030337>
- Leung, P. P. (2017). Learning to engage the digital generation in teacher education. In S. Kong, T. Wong, M. Yang, C. Chow & K. Tse (Eds.). *Emerging practices in scholarship of learning and teaching in a digital era*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3344-5_3
- Liu, Y., Huang, J., Xie, J. & Wang, Y. (2025). An empirical study of project-based learning to promote deep learning among college students in blended environment. *ICETM 2024-Proceedings of the 2024 7th International Conference on Educational Technology Management*, 449-454. ACM. <https://doi.org/10.1145/3711403.3711476>
- Lupton, D. (2023). Generative AI and academic research: Opportunities and ethical responsibilities. *Learning, Media and Technology*. <https://doi.org/10.1080/17439884.2023.2268160>
- Marshall, D. (2018). Higher education's contribution to graduate employability and the social good. *South African Journal of Science*, 114(1/2), 2. <https://doi.org/10.17159/sajs.2018/a0250>
- Mazza, B. & Valentini, E. (2024). The Quid Sapienza model: Methods, tools and quality in the innovation of university teaching 4.0. *International Conference on Higher Education Advances*, 866-873. <https://doi.org/10.4995/HEAd24.2024.17218>
- Moreira, F., Ferreira, M. J., Pereira, C. S., Escudero, D. F., Collazos, C. & Gomes, A. (2021). The path to digital maturity: Digital competence, self-efficacy and training actions. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1367, AISC, 103-112. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-72660-7_11
- Nogueira, L. A. (2025). Chatbots and scholarly databases: Impressions from trying out Scopus AI. *Information Technology and Libraries*, 44(1). <https://doi.org/10.5860/ital.v44i1.17116>



- Oliveira, G., Grenha Teixeira, J., Torres, A. & Morais, C. (2021). An exploratory study on the emergency remote education experience of higher education students and teachers during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Technology*, 0(0), 1-20. <https://doi.org/10.1111/bjet.13112>
- Perkmen, S. (2025). Promoting special education pre-service teachers' technology integration self-efficacy through multimedia learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 41(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/21532974.2024.2441697>
- Portuguez-Castro, M., Rey Castillo, M. & Gómez Zermeño, M. (2019). Estrategias de visibilidad para la producción científica en revistas electrónicas de acceso abierto: Revisión sistemática de literatura. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 20(13), 1-24. <http://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20192024>
- Portuguez-Castro, M. (2021a). Transformación digital de los entornos de aprendizaje: Retos para las instituciones educativas post-COVID-19. A. Zuart & L. Porto (Coords.). *El cambio inesperado: educación inclusiva y comunicación responsable ante la vulnerabilidad sobrevenida*, pp. 154-164. Editorial Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/el-cambio-inesperado/9788411220002>
- Portuguez-Castro, M. (2021b). Delimitando el tema de interés: pautas para un abordaje preciso del problema de investigación. G. Venteño Jaramillo & C. Cortés Valdivia (Coords.). *Gestión informacional para la investigación formativa en educación superior*. Universidad Autónoma de Nayarit.
- Portuguez-Castro, M., & Gómez-Zermeño, M. G. (2021). Back to basics: e-Learning pedagogical model for identifying entrepreneurship skills in undergraduate students. *The International Journal of Technologies in Learning*, 29(1), 57-77. <https://doi.org/10.18848/2327-0144/CGP/v29i01/57-77>
- Portuguez-Castro, M. (2024). Reimagining the future of business education through educational innovation. *International Journal of Markets and Business Systems*, 5(2), 192-208. <https://doi.org/10.1504/IJMABS.2024.144459>
- Paiithankar, M. & Alexander, J. (2024). Introduction to digital transformation. In *Handbook of Artificial Intelligence for Smart City Development: Management Systems and Technology Challenges*, pp. 48-59. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003225317-3>
- Ramírez-Montoya, M. S., Loaiza-Aguirre, M. I., Zúñiga-Ojeda, A. & Portuguez-Castro, M. (2021). Characterization of the teaching profile within the



- framework of Education 4.0. *Future Internet*, 13(4), 91. <https://doi.org/10.3390/fi13040091>
- Ramírez-Montoya, M. S. & Portuguese-Castro, M. (2024). Expanding horizons for the future with an open educational model for complex thinking: External and internal validation. *On the Horizon*, 32(1), 32-48. <https://doi.org/10.1108/OTH-12-2023-0042>
- Ramírez-Montoya, M. S., Basabe, F. E., Arroyo, M. C., Patiño, A. I., & Portuguese-Castro, M. (2024). *Modelo abierto de pensamiento complejo para el futuro de la educación*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16422-0>
- Rodríguez-Legendre, F. & Fernández-Cruz, F. J. (2023). The innovative competence of university teachers to improve learning: A comparative study of Bolivia, Spain and Mexico. *Research in Comparative and International Education*, 19(1), 91-111. <https://doi.org/10.1177/17454999231219616>
- Runge, I., Lazarides, R., Rubach, C., Richter, D. & Scheiter, K. (2023). *Teacher-reported instructional quality in the context of technology-enhanced teaching: The role of teachers' digital competence-related beliefs in empowering learners*. *Computers and Education*, 198, 104761. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104761>
- Runge, I., Scheiter, K., Rubach, C., Richter, D. & Lazarides, R. (2024). Teacher training in the context of digital technology: What is the significance of digital-related training topics for digital competence-related beliefs and self-reported technology-enhanced instructional behavior? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(3), 637-660. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01227-6>
- Salinas-Navarro, D. E., Pacheco-Velázquez, E., Da Silva-Ovando, A. C., Mejía-Argueta, C., & Chong, M. (2024). Educational innovation in supply chain management and logistics for active learning in Latin America. *Journal of International Education in Business*, 17(1), 148-169. <https://doi.org/10.1108/JIEB-07-2023-0050>
- Sari, P. N., Siswandari & Sangka, K. B. (2023). Deep dive into teachers' digital competence to support 21st century learning: A systematic literature review. *Proceedings of the International Conference on Research in Education and Science (ICRES)*, 9(1), 313-334.
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J. & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, 118, 106675. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675>



- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.
- Seufert, S., Guggemos, J. & Tarantini, E. (2019). *Design for system change: Developing digital competences of vocational teachers*. In J. Theo Bastiaens (Ed.), *Communications in Computer and Information Science*, 1011, 393-407. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20798-4_34
- Shemer Elkayam, T. (2022). What is pedagogical innovation? Perceptions of teacher educators in Israel. *Pedagogies: An International Journal*, 18(4), 728-745. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2022.2106232>
- Tran, T., Xuan, T. P. & Lan, T. H. (2023). The role of digital transformation in teacher training: Preparing future educators for the challenges of modern education. *Proceedings ICSIT, International Conference on Society and Information Technologies*, 115-122.
- Tri, N. M., & Hoang, P. D. (2023). Shifting from traditional to active teaching in higher education: Implications of digital transformation. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(5), 17-26. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i5.5922>
- Tsilionis, K., Wautelet, Y. & Tupili, D. (2021). Digital transformation and operational agility: Love story or conceptual mismatch. *CEUR Workshop Proceedings*, 3031, 1-14.
- Unesco. (2021). *Futures of education: Learning to become*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375746>
- Zahariev, P., Hristov, G., Bencheva, N., Kinaneva, D., Georgiev, G. & Beloev, I. (2024). Current technologies, present challenges and emerging solutions for digital transformation of the engineering education. *2024 21st International Conference on Information Technology Based Higher Education and Training (ITHET 2024)*. <https://doi.org/10.1109/ITHET61869.2024.10837672>
- Zhang, X., Feng, L., Cheng, G., Wang, R., Li, W. & He, Y. (2024). Transformation of education in the digital age: Theory and practice of constructing a digital university and lifelong learning system. *ACM International Conference Proceeding Series*, 160-167. <https://doi.org/10.1145/3696230.3696260>
- Zhu, Z. & Hu, J. (2022). The logic of practice and development opportunities of digital transformation of education. *Frontiers of Education in China*, 17(4), 459-489. <https://doi.org/10.3868/s110-007-022-0020-7>

Identidad profesional de docentes noveles de inglés: experiencias desde trayectorias formativas no convencionales



Wilfredo Alvarez Poma
Pontificia Universidad Católica del Perú



Identidad profesional de docentes noveles de inglés: experiencias desde trayectorias formativas no convencionales

Wilfredo Alvarez Poma¹

Resumen

Este artículo explora la construcción de la identidad profesional en docentes noveles de inglés que han ingresado al ejercicio docente sin haber seguido una formación universitaria formal en educación, lo cual plantea un desafío significativo a los modelos tradicionales de profesionalización docente. A partir de un enfoque cualitativo de tipo interpretativo y mediante el estudio de caso múltiple, se analizan las experiencias de dos docentes que ejercen en contextos institucionales urbanos del Perú. Las entrevistas semiestructuradas, analizadas bajo codificación temática, permitieron identificar cuatro categorías centrales: formación no convencional y búsqueda de legitimación; emocionalidad docente; relaciones institucionales y agencia compartida; y reflexividad proyectiva.

Los hallazgos muestran que, pese a la ausencia de certificación profesional, los participantes construyen su identidad docente a partir del aprendizaje situado, la reflexión sobre la práctica y el reconocimiento profesional otorgado por colegas y estudiantes. Asimismo, se evidencian tensiones asociadas al juicio institucional, la emocionalidad emergente y la necesidad de validación constante. Las trayectorias analizadas cuestionan la noción tradicional de profesionalización, al demostrar que la identidad docente puede desarrollarse desde la experiencia, el compromiso y la construcción relacional del saber pedagógico.

El estudio concluye que estas trayectorias no convencionales no deben ser vistas como carencias, sino como oportunidades para repensar la formación docente desde un enfoque más inclusivo, situado y sensible a la diversidad. Al visibilizar estas experiencias, se contribuye a ampliar los márgenes de lo posible en la constitución de la identidad profesional docente.

¹ Docente con mención en Gestión de la Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo electrónico: wilfredo.alvarez@pucp.edu.pe. Orcid: 0009-0009-8339-5266.



Palabras clave: identidad profesional, docentes noveles, formación no convencional, reflexión sobre la práctica, reconocimiento profesional.

1. Pregunta, objetivos y marco de la investigación

1.1. Pregunta de investigación

¿Cómo construyen su identidad profesional los docentes noveles de inglés en contextos donde su formación inicial no ha sido necesariamente formal o universitaria?

1.2. Objetivos

- Describir las experiencias formativas y laborales que influyen en la identidad profesional de docentes noveles de inglés.
- Analizar las tensiones entre formación no convencional y exigencias institucionales.
- Explorar los factores personales y sociales que intervienen en la legitimación de su rol docente.

1.3. Marco teórico

La identidad profesional docente no es un punto de partida sino un proceso en constante movimiento. Lejos de constituirse únicamente desde un título o certificación, la identidad se va modelando en la experiencia cotidiana, en la forma como cada docente enfrenta la incertidumbre, aprende de sus errores, se posiciona ante la mirada de otros y encuentra sentido en lo que hace. Este proceso se torna particularmente complejo para quienes ingresan al ejercicio docente desde trayectorias no convencionales, sin una formación universitaria formal en educación. Su construcción identitaria se da muchas veces en soledad, sorteando miradas que dudan, jerarquías que excluyen y emociones que oscilan entre la inseguridad y la esperanza. En este contexto, la pregunta no es únicamente cómo se forma un docente, sino cómo se llega a ser reconocido como tal, por uno mismo y por los demás.

La literatura especializada ha abordado la identidad profesional docente como una construcción compleja, situada, relacional y en permanente transformación (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004). Esta se configura a través de la interacción entre el autoconcepto del docente, las demandas institucionales, los discursos normativos de la profesión y las condiciones emocionales y sociales del entorno (Rodgers & Scott, 2008). En el caso particular de los docentes noveles, esta construcción identitaria se caracteriza por una marcada inestabilidad, debido a que transitan sus primeras experiencias



laborales al mismo tiempo que confrontan los ideales de la docencia con la realidad institucional (Flores y Day, 2006). Esta fragilidad se acentúa cuando los docentes han seguido trayectorias formativas no convencionales, lo que genera tensiones adicionales vinculadas a la legitimación de su rol profesional (Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández, 2018).

A este escenario se suma el rol de la formación continua como eje articulador de la profesionalización en docentes sin trayectorias convencionales. Tal como plantea Marcelo (2009), la profesionalidad no se restringe a la formación inicial, sino que se configura en el continuo desarrollo profesional, en el que la reflexión, la colaboración y la indagación sobre la práctica se constituyen en pilares de identidad. En este marco, los docentes que no pasaron por un proceso formativo formal pueden construir trayectorias robustas si cuentan con acceso a oportunidades de desarrollo profesional pertinentes, sostenidas y significativas.

Del mismo modo, se debe considerar la dimensión institucional como agente formador no declarado. Las instituciones no solo regulan, evalúan y supervisan, sino que también forman identidades a través de sus culturas, discursos, jerarquías y prácticas. Como señalan Kelchtermans y Ballet (2002), el entorno organizacional influye directamente en la forma en que los docentes interpretan su rol, se perciben a sí mismos y proyectan su lugar en la profesión. Por ello, el estudio de la identidad profesional debe incluir tanto las voces de los docentes como el análisis crítico de los contextos en los que estas identidades se configuran, negocian o se ven tensionadas.

Estas tensiones identitarias no pueden analizarse sin considerar las estructuras de poder que atraviesan el campo educativo. Como señala Foucault (1980), todo sistema de verdad se sustenta en mecanismos de validación que excluyen ciertos saberes y legitiman otros. En ese sentido, los discursos que asocian la docencia a la formación universitaria formal actúan como regímenes de verdad que invisibilizan y desautorizan trayectorias no convencionales. Esta lógica se reproduce en muchas instituciones educativas que, aun sin exigir títulos pedagógicos para la contratación, reproducen jerarquías internas donde el reconocimiento simbólico está mediado por la formación académica formal.

Frente a ello, los docentes sin formación tradicional desarrollan formas alternativas de profesionalidad, en las que la experiencia situada, el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes y la reflexión constante sobre la práctica se convierten en fuentes de legitimidad. Esta idea dialoga con lo planteado por Hargreaves (2000), quien advierte que la identidad docente se construye tanto en el aula como en las narrativas que los propios docentes elaboran sobre su



quehacer. El “ser docente” no se reduce a la acumulación de saberes técnicos, sino que implica una identidad relacional, afectiva y ética.

Desde una perspectiva sociocultural, Wenger (1998) desarrolla el concepto de comunidades de práctica, y dentro del mismo reconoce que la identidad no se adquiere únicamente a través de credenciales, sino mediante la participación activa y significativa en una cultura profesional compartida. Esto implica que la legitimación profesional puede ser construida desde la práctica, el reconocimiento entre pares y la apropiación de saberes contextualizados. Esta noción es especialmente pertinente para analizar los procesos identitarios de quienes, sin formación formal, se insertan en la docencia y buscan validación desde su desempeño y compromiso.

De este modo, se evidencia que la identidad no es un atributo estático ni una posesión individual, sino una práctica social. Tal como lo plantean Holland et al. (1998), las identidades se configuran en los llamados “campos de figuración”, donde los sujetos se posicionan, negocian y reconfiguran en función de las relaciones de poder, las expectativas del entorno y sus propias trayectorias. En ese marco, los docentes noveles con trayectorias no convencionales no son meros receptores de discursos normativos, sino agentes que resignifican su posición mediante estrategias que incluyen la autoformación, la búsqueda de referentes, la observación sistemática de otros docentes y la incorporación de saberes prácticos.

La identidad docente, además, se enmarca en marcos discursivos múltiples que pueden operar en tensión. Sachs (2005) identifica al menos tres discursos en competencia: el técnico, centrado en la eficiencia; el gerencial, que enfatiza el control; y el reflexivo, que promueve la construcción de sentido desde la experiencia. En contextos donde predominan los discursos técnico-gerenciales, como suele ocurrir en instituciones privadas o academias de idiomas, los docentes que no provienen de carreras profesionales en educación suelen ser evaluados desde la lógica de los resultados medibles, lo cual puede exacerbar sentimientos de inadecuación o impostura profesional. Sin embargo, es precisamente en ese escenario donde emerge el valor del discurso reflexivo, que permite a estos docentes narrar su propio proceso de aprendizaje como un camino válido, legítimo y profundamente formativo.

Olsen (2008) y Lasky (2005) profundizan en cómo las historias personales y las experiencias pasadas se entrelazan con las condiciones estructurales, configurando identidades que no siempre responden a una coherencia lineal, sino que están marcadas por ambivalencias, contradicciones y adaptaciones. En docentes con trayectorias no convencionales, esta complejidad se hace evidente en el modo en que incorporan conocimientos previos (por ejemplo,



lingüísticos o técnicos) al campo pedagógico, generando formas híbridas de saber profesional que requieren reconocimiento, no sanción.

Un aspecto crítico en la construcción identitaria, especialmente en docentes en formación o con trayectorias atípicas, es el componente emocional. Schutz y Zembylas (2017) destacan que emociones como el miedo, la frustración, la inseguridad o el entusiasmo estructuran la percepción que el docente tiene de sí mismo. Esta emocionalidad no es anecdótica ni individual: está vinculada a la forma en que el entorno valida o invalida simbólicamente su rol. Cuando un docente se siente observado, cuestionado o no legitimado, las emociones negativas pueden erosionar su sentido de eficacia; cuando, en cambio, recibe apoyo, reconocimiento o gratitud de sus estudiantes, dichas emociones pueden reforzar su autoconfianza y su deseo de permanencia en el oficio.

En esta misma línea, autores como Buitrago y Cárdenas (2017) y Yuan y Lee (2015) conceptualizan la identidad como una práctica discursiva y performativa, constantemente negociada en la interacción cotidiana. Desde esta perspectiva, la identidad se construye narrativamente a través de relatos que les otorgan coherencia a experiencias fragmentadas, permitiendo a los docentes resignificar sus trayectorias y proyectarse profesionalmente. La narrativa personal, en este sentido, se convierte en un recurso de resistencia frente a modelos institucionales rígidos o excluyentes (Trent, 2013). Estos relatos no son meras reconstrucciones del pasado, sino proyecciones simbólicas que articulan un “yo profesional” en construcción, capaz de confrontar estigmas y modelar futuros posibles.

Beauchamp y Thomas (2009) enfatizan que la reflexión profesional es un componente esencial para consolidar la identidad docente, ya que permite articular experiencias, identificar aprendizajes significativos y proyectar futuros posibles. Esta reflexión adquiere especial valor en contextos de formación no formal, donde el sentido de pertenencia a la profesión debe construirse desde la práctica y no desde la certificación. La reflexión no es solo un mecanismo de mejora, sino también una forma de afirmar una postura profesional autónoma, crítica y ética.

En el ámbito específico de la enseñanza del inglés, Ruohotie-Lyhty (2013) observa que los docentes noveles enfrentan tensiones entre lo aprendido en su formación lingüística y las exigencias pedagógicas del aula. Esta tensión se intensifica en casos de formación autodidacta o informal, donde el conocimiento del idioma no siempre se traduce en competencia didáctica reconocida institucionalmente. En este contexto, el concepto de “identidad proyectiva” propuesto por Gee (2000) resulta clave para comprender cómo los



docentes noveles se imaginan como profesionales y orientan sus decisiones hacia esa imagen futura, muchas veces idealizada. Esta proyección no solo estructura el deseo de formación, sino que también sostiene la permanencia en el rol docente frente a la incertidumbre.

Finalmente, la identidad profesional no es una meta fija, ni un título que se obtiene de una vez y para siempre. Es una travesía atravesada por tensiones, aprendizajes, decisiones éticas y afectos que marcan profundamente el ser y hacer docente. En el caso de los docentes noveles sin formación formal, esta construcción exige mayor esfuerzo, reflexión constante y el desarrollo de formas propias de legitimación. Pero también abre la posibilidad de imaginar nuevas maneras de ser docente, más allá de las rutas tradicionales. Reconocer estas trayectorias no es solo un acto de justicia epistémica, sino también una invitación a construir una formación inicial más inclusiva, diversa y en sintonía con las realidades del ejercicio educativo.

2. Metodología de la investigación

El presente estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, de orientación interpretativa, en tanto busca comprender cómo se configura la identidad profesional en docentes noveles de inglés que no han seguido una trayectoria de formación inicial convencional. La investigación cualitativa permite aproximarse a los significados que las personas otorgan a su experiencia vivida en contextos sociales y culturales específicos (Creswell, 2013). En este marco, se reconoce que los datos no son meros hechos objetivos, sino construcciones sociales que emergen en el diálogo entre el investigador y los participantes (Denzin & Lincoln, 2018). Esta mirada asume que la realidad no es única ni estática, sino construida intersubjetivamente, y que el conocimiento producido es situado, contingente y dependiente del contexto.

2.1. Enfoque y diseño

Desde la perspectiva interpretativa, se optó por un estudio de caso múltiple, lo que permite explorar con profundidad las experiencias individuales de dos docentes noveles que ejercen en contextos institucionales urbanos del Perú. Stake (2005) sostiene que el estudio de casos se orienta al entendimiento profundo de situaciones particulares, y resulta adecuado cuando se busca describir e interpretar fenómenos complejos en su contexto natural. Por su parte, Yin (2018) enfatiza que el estudio de caso permite investigar fenómenos contemporáneos cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no están claramente definidos. Su enfoque, aunque más estructurado, aporta herramientas valiosas para la definición del diseño, la delimitación de las unidades de análisis, y la organización lógica del estudio de caso múltiple.



El presente estudio toma elementos de ambas perspectivas: recoge el carácter interpretativo, situado y narrativo defendido por Stake y, además, adopta de Yin la lógica de replicación literal entre los casos, la claridad en la formulación de preguntas y la delimitación de unidades analíticas. Así, se busca articular un enfoque metodológico robusto que reconozca la singularidad de las trayectorias docentes, pero que también mantenga criterios de sistematicidad y consistencia en el diseño.

La lógica del estudio no busca representar a todos los docentes noveles con formación no convencional, sino producir lo que Geertz (1973) denomina “descripción densa”: una aproximación detallada y significativa a casos específicos que, aunque no generalizables, permiten reflexionar sobre procesos sociales más amplios.

2.2. Participantes y criterios de selección

La selección de los participantes se realizó mediante muestreo intencional, basado en criterios teóricos (Patton, 2002). Se eligieron dos docentes que cumplieran con las siguientes condiciones: a) ejercer actualmente como docentes de inglés en instituciones educativas; b) carecer de formación universitaria formal en educación; y c) estar en sus primeros años de experiencia docente. La lógica de esta selección radica en identificar casos que encarnen el fenómeno estudiado con claridad y profundidad.

Ambos participantes accedieron voluntariamente a colaborar y firmaron un consentimiento informado. Su participación permitió acceder a lo que Vasilachis (2006) denomina “conocimiento situado”, es decir, comprensiones ancladas en contextos concretos y no generalizables. Más que buscar una muestra amplia, se priorizó la riqueza del relato y la capacidad de los participantes para reflexionar sobre su propia experiencia.

2.3. Técnica e instrumento de recojo de información

Se utilizó como técnica principal la entrevista semiestructurada, instrumento privilegiado en los enfoques interpretativos por su potencial para capturar significados complejos, subjetividades y narrativas personales (Taylor & Bogdan, 1987). Esta técnica no solo recoge información, sino que hace posible el que emerjan relatos identitarios articulados a lo largo de la conversación.

La guía de entrevista fue diseñada sobre la base del marco teórico, los objetivos de la investigación y los ejes temáticos definidos, los cuales incluyeron: trayectoria formativa, ingreso a la docencia, relaciones institucionales, estrategias de legitimación, emociones en el ejercicio docente y proyecciones futuras. La construcción de la guía siguió los criterios de coherencia temática,



flexibilidad en la formulación y apertura narrativa. Además, fue revisada por un investigador del área educativa y pilotada por un docente que cumplía características similares, pero que no participó en el estudio.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 30 minutos y fue realizada en formato virtual, grabada con consentimiento y posteriormente transcrita de forma íntegra. Se emplearon estrategias para generar confianza y cercanía, como el uso de un lenguaje claro, la validación empática de las emociones y la garantía de anonimato. La entrevista no fue concebida como un instrumento neutral, sino como un espacio de coconstrucción de sentido, donde los significados emergen en la interacción entre el investigador y los participantes (Kvale & Brinkmann, 2009).

2.4. Estrategia de análisis

El análisis de la información se desarrolló siguiendo una estrategia de codificación temática (Saldaña, 2021), combinando aproximaciones inductivas y deductivas. En una primera fase se realizó una lectura de las transcripciones, identificando unidades de sentido emergentes. Posteriormente, se codificaron segmentos textuales en función de categorías interpretativas orientadas por el marco teórico, como “legitimación profesional”, “emoción docente”, “agencia reflexiva” y “trayectoria no convencional”. La codificación fue realizada de forma manual, utilizando matrices analíticas que integraron categorías, subcategorías, citas ilustrativas y observaciones teóricas.

Además, se aplicó el principio de saturación teórica (Charmaz, 2014), entendido como el punto en el que los relatos comenzaron a mostrar recurrencia en las categorías centrales sin aportar nueva información relevante, por lo que no fue necesario incorporar más casos.

2.5. Reflexividad del investigador

En investigaciones interpretativas, la reflexividad del investigador constituye un componente fundamental del rigor metodológico. En este estudio, se reconoce que el investigador no es una figura neutra, sino un actor situado cuya experiencia incide en la construcción del conocimiento (Berger, 2015). El hecho de ser también docente de inglés con una trayectoria no convencional permitió una mayor cercanía con las experiencias narradas, lo cual facilitó la comprensión de ciertos matices del discurso. No obstante, esta proximidad también supuso el riesgo de proyectar interpretaciones subjetivas o sobredimensionar similitudes.

Para enfrentar esta tensión, se elaboraron memorandos analíticos que permitieron registrar las propias decisiones, revisar críticamente las



interpretaciones y mantener una actitud reflexiva constante a lo largo del análisis. Este ejercicio no buscó eliminar la subjetividad, sino reconocerla, examinarla críticamente y ponerla al servicio de una interpretación rigurosa y ética.

2.6. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló conforme con los principios éticos establecidos por la Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). Estos principios incluyen el respeto por las personas, confidencialidad, voluntariedad y beneficencia y no maleficencia. Todos ellos expresados a través de diversas acciones desplegadas a lo largo del proceso de investigación.

Se garantizó que los participantes conocieran los objetivos del estudio, sus derechos como informantes, el uso de los datos y la posibilidad de retirarse en cualquier momento. Se firmaron consentimientos informados y se asignaron códigos para proteger la identidad de los docentes. Además, se ofreció la opción de revisar las transcripciones antes del análisis. La ética, en este caso, no se limitó a un marco normativo, sino que se concibió como un compromiso epistémico y relacional con las voces que confiaron sus experiencias al proceso investigativo.

3. Resultados y discusión

La construcción de la identidad profesional en docentes noveles con trayectorias no convencionales constituye una experiencia profundamente situada, marcada por tensiones entre aspiraciones personales, discursos institucionales y relaciones interpersonales. A partir del análisis de los relatos de dos docentes de inglés que iniciaron su carrera sin formación pedagógica formal, emergen configuraciones identitarias que no se explican únicamente desde el déficit institucional, sino desde procesos de agencia, reflexión y resistencia. Esta sección presenta y analiza los hallazgos bajo cuatro categorías articuladoras: a) Formación no convencional, déficit percibido y estrategias de legitimación. b) Emocionalidad docente como núcleo estructurante. c) Relaciones institucionales y agencia compartida. d) Reflexividad proyectiva y narrativas de futuro.

3.1. Formación no convencional, déficit percibido y estrategias de legitimación

Ambos docentes inician su trayectoria profesional sin una formación universitaria en educación, lo cual los sitúa, desde el comienzo, en una posición liminal frente al rol docente. Esta condición se vive como una carencia persistente, una distancia simbólica respecto al ideal profesional validado por



las instituciones. El docente 1 lo expresa con claridad: “no tengo el título de profesor [...]; siempre está ahí, perenne”. El uso del término “perenne” revela que esta sensación de déficit no es episódica, sino constitutiva de su vivencia como docente novel.

Este hallazgo se alinea con lo planteado por Castañeda-Trujillo y Aguirre-Hernández (2018), quienes destacan la vulnerabilidad identitaria de quienes no han seguido los itinerarios formales de profesionalización docente. Lejos de una pasividad resignada, los participantes desarrollan estrategias activas de legitimación profesional: se capacitan de forma autodidacta, observan a colegas experimentados y construyen reconocimiento desde su desempeño en el aula. En términos de Wenger (1998), esta participación situada los posiciona como miembros legítimos, aunque periféricos, de una comunidad profesional. Su proceso identitario se sostiene, entonces, no en la certificación formal, sino en la apropiación reflexiva del rol desde la práctica.

Este proceso coincide con lo que Marcelo (2009) denomina desarrollo profesional continuo, una práctica que cobra mayor relevancia en contextos donde la formación inicial ha sido fragmentaria o ausente. Para ambos docentes, la capacitación autónoma, el aprendizaje por observación, y la construcción de repertorios didácticos propios son formas de profesionalización que buscan colmar el déficit percibido. En esta lógica, la identidad docente se construye en acción, en un movimiento constante entre el saber hacer y el querer ser.

El docente 2, por ejemplo, inicia en la docencia como asistente escolar, sin una vocación definida. Sin embargo, al constatar que los estudiantes “se enganchaban” con sus clases, comienza a reconfigurar su autopercepción: descubre que puede ser docente desde la experiencia. Esta trayectoria no planificada se inscribe en lo que Gee (2000) denomina identidad proyectiva: una visión futura del “ser docente” que orienta el presente, incluso en ausencia de credenciales formales. A medida que sus prácticas generan respuesta positiva en el aula, esa identidad se consolida simbólica y emocionalmente.

Al respecto, Holland et al. (1998) plantean que la identidad se configura en la acción y en el relato: los sujetos se definen tanto por lo que hacen como por las historias que construyen sobre sí mismos. En este sentido, el discurso performativo de “aún no soy docente, pero actúo como tal” resulta clave en trayectorias no convencionales.

Además, como señalan Beijaard et al. (2004), las percepciones sobre la competencia, el compromiso y el contenido disciplinar también inciden en la autodefinición profesional. Para los docentes de este estudio, el dominio del idioma inglés actúa como capital cultural que contribuye a su posicionamiento



profesional, especialmente en contextos donde se privilegia la fluidez lingüística por encima de la formación pedagógica. No obstante, ambos son conscientes de las limitaciones que ello supone al momento de afrontar la didáctica del aula y la gestión institucional.

3.2. Emocionalidad docente como núcleo estructurante

La dimensión emocional atraviesa toda la experiencia de los docentes participantes y aparece como un eje estructurante de su identidad profesional. Las emociones no son aquí elementos secundarios ni decorativos: configuran la manera en que los docentes se posicionan frente al aula, a sus estudiantes y a sí mismos. El miedo, la inseguridad, la ansiedad y la vulnerabilidad no son síntomas de inexperiencia, sino huellas de una exposición intensa al juicio y al autoescrutinio.

Schutz y Zembylas (2017) advierten que las emociones constituyen un filtro desde el cual los docentes interpretan la realidad institucional y sus propias capacidades. En ese sentido, la inseguridad no solo responde a la falta de experiencia, sino también a la ausencia de estructuras simbólicas de respaldo. Es decir, sin una titulación que funcione como aval, los docentes dependen de su desempeño inmediato y de la retroalimentación de otros para sostener su identidad profesional.

Ambos participantes describen sus primeras clases como experiencias emocionalmente exigentes. El docente 1 recuerda: “Me generaba bastante miedo e incertidumbre [...] no sabía si lo hacía bien o no”. Del mismo modo, el docente 2 confiesa: “Se me caían las cosas [...], me equivocaba bastante porque me sentía juzgado todo el tiempo”. Estas emociones, según Buitrago y Cárdenas (2017), pueden obstaculizar o catalizar la identidad docente, dependiendo del entorno y de la posibilidad de significarlas reflexivamente.

No obstante, lo emocional también opera como vía de conexión y sentido. Ambos docentes narran momentos de gratitud o afecto como instancias que consolidan su sentido de ser docente. El reconocimiento de los estudiantes, aunque informal, produce efectos simbólicos de gran valor: “Fue muy significativo [...] era mi primer Día del Maestro”, dice el docente 1. Estos gestos funcionan como actos performativos de validación (Trent, 2013), capaces de contrarrestar la falta de reconocimiento institucional. La emocionalidad, en suma, no es un epifenómeno de la docencia, sino uno de sus cimientos identitarios más profundos.

Además, como plantean Schutz y Zembylas (2017), las emociones deben ser leídas como construcciones sociales, más que como respuestas individuales. En el caso de estos docentes, la ansiedad frente al aula o la inseguridad respecto



al juicio de los demás son efectos de condiciones estructurales que colocan su identidad en un terreno de inestabilidad simbólica. Así, la emocionalidad se convierte en una forma de lectura crítica del contexto profesional.

3.3. Relaciones institucionales y agencia compartida

El entorno institucional, compuesto por jefes, colegas y estudiantes, desempeña un papel dual en la construcción identitaria, pues impone exigencias normativas que pueden activar sentimientos de insuficiencia, pero, además, provee escenarios de interacción que habilitan aprendizajes, alianzas y afectos. Esta doble función fue especialmente evidente en los relatos del docente 1, quien señala: “Mis jefes son muy rigurosos [...], me ponen llamados de atención”, pero también los reconoce como actores clave en su formación: “Ellos son una figura muy importante en mi formación como docente”.

Kelchtermans y Ballet (2002) sostienen que las instituciones no solo evalúan, sino que también configuran marcos simbólicos que moldean la identidad docente. En ese sentido, los jefes y colegas no son meros fiscalizadores, sino agentes de socialización profesional. Las relaciones con los colegas, en particular, aparecen como espacios de aprendizaje horizontal y de contención emocional. El docente 2 expresa con claridad: “Ellos [sus colegas] son mi sostén, mi paño de lágrimas [...], brindan ese soporte que necesito para seguir creciendo”.

Esta construcción compartida de identidad se aproxima a la noción de comunidades de práctica (Wenger, 1998), donde la pertenencia no se define por la certificación, sino por la participación activa, la colaboración y el reconocimiento mutuo. Los espacios informales, como conversaciones en pasillos o intercambios de estrategias didácticas, se revelan como momentos clave en la apropiación de saberes profesionales y en la consolidación del sentido de pertenencia al colectivo docente.

Además, los estudiantes también son reconocidos como agentes clave en la constitución del rol docente. Al enfrentarse a grupos diversos (niños, adolescentes, adultos), los participantes identifican el aula como un espacio de prueba constante, donde su identidad se pone en juego y se renueva a diario. En ese sentido, su identidad profesional se configura en una dialéctica constante entre la autoimagen, la mirada de los otros y las exigencias institucionales. Como sugiere Beijaard et al. (2004), la identidad docente es un proceso que se construye en la interacción, no un rasgo individual estático.



3.4. Reflexividad proyectiva y narrativas de futuro

Ambos docentes exhiben una capacidad reflexiva significativa. Reconocen sus limitaciones, cuestionan sus prácticas y elaboran narrativas que les permite resignificar su trayectoria. Esta reflexividad no solo expresa una conciencia crítica de sí, sino que articula un proyecto profesional en marcha. “Aún estoy en formación [...] pero estoy dispuesto a seguir aprendiendo”, señala el docente 1. Por su parte, el docente 2 afirma: “Aún sigo aprendiendo [...] pero ya tengo elementos consolidados de lo que significa ser docente”.

Estas afirmaciones conectan con el enfoque de Beauchamp y Thomas (2009), quienes sostienen que la identidad profesional se fortalece cuando se acompaña de una reflexión activa sobre la práctica y una proyección hacia el futuro. En este estudio, los participantes no se ven a sí mismos como profesionales “incompletos”, sino como docentes en tránsito, conscientes de su potencial y de sus márgenes de crecimiento.

La narrativa de futuro se configura como una estrategia de resistencia frente a la precariedad simbólica. Al imaginarse como profesionales certificados, con mayores recursos y estabilidad, los docentes construyen un horizonte posible que dota de sentido al presente. Como señala Gee (2000), esta identidad proyectiva no solo expresa un deseo, sino que organiza prácticas, decisiones y esfuerzos cotidianos.

Esta proyección profesional, sin embargo, no es individualista. Ambos docentes conciben su desarrollo como parte de un entramado colectivo, donde el reconocimiento mutuo, el aprendizaje compartido y el acceso a oportunidades formativas son condiciones fundamentales. Así, su identidad proyectiva incorpora no solo una dimensión aspiracional, sino también una voluntad de transformación institucional y social.

En este sentido, los hallazgos del presente estudio también permiten problematizar las concepciones tradicionales sobre la profesionalización docente. Las trayectorias analizadas evidencian que la legitimación del rol docente no depende exclusivamente de credenciales formales, sino que puede construirse a partir de la práctica situada, la reflexividad crítica y el reconocimiento relacional. Las voces recogidas invitan a reconsiderar los criterios con los que se define qué significa “ser docente” en el marco institucional y formativo actual. Este reconocimiento no implica una relativización de los estándares profesionales, sino un llamado a ampliar la mirada sobre los procesos de constitución identitaria en contextos reales de enseñanza. Al visibilizar estos recorridos no convencionales, se aporta a una comprensión más inclusiva, contextualizada y compleja de la identidad profesional docente,



así como a la posibilidad de reconfigurar las políticas de formación y evaluación bajo principios de justicia epistémica, coherencia con la práctica y apertura a la diversidad de trayectorias.

3.5. Síntesis de los hallazgos

Con el fin de ofrecer una visión global y organizada de los resultados obtenidos, a continuación se presenta una tabla que resume las cuatro categorías analizadas. En ella se sintetizan los principales hallazgos vinculados a cada dimensión, así como los aportes teóricos que respaldan la interpretación. Esta herramienta busca facilitar la comprensión integrada de las trayectorias identitarias de los docentes participantes y evidenciar la riqueza y complejidad del proceso investigado.

Tabla 1

Resumen de resultados y discusión

Categoría	Hallazgos principales	Autores relevantes	Elementos clave
3.1. Formación no convencional, déficit percibido y estrategias de legitimación	Los docentes sin formación formal viven un déficit simbólico. Construyen su identidad desde la práctica, el aprendizaje autodidacta y el reconocimiento de otros.	Castañeda-Trujillo & Aguirre-Hernández (2018); Wenger (1998); Marcelo (2009); Gee (2000); Holland et al. (1998); Beijgaard et al. (2004)	Participación periférica legítima; desarrollo profesional continuo; identidad proyectiva; aprendizaje por observación; discurso performativo.
3.2. Emocionalidad docente como núcleo estructurante	Las emociones, lejos de ser accesorias, estructuran la identidad profesional. La inseguridad inicial se equilibra con el afecto y reconocimiento en el aula.	Schutz & Zembylas (2017); Buitrago & Cárdenas (2017); Trent (2013); Zembylas & Schutz (2016)	Juicio institucional; validación simbólica; emociones como construcciones sociales; actos performativos; resonancia afectiva.



3.3. Relaciones institucionales y agencia compartida	El entorno institucional moldea identidades. Las relaciones con colegas y estudiantes ofrecen soporte, aprendizaje y pertenencia.	Kelchtermans & Ballet (2002); Wenger (1998); Beijaard et al. (2004)	Socialización profesional; comunidades de práctica; colaboración horizontal; reconocimiento mutuo; configuración simbólica.
3.4. Reflexividad proyectiva y narrativas de futuro	Los docentes elaboran narrativas de tránsito y aspiración. La reflexión profesional fortalece su identidad y proyecta transformación.	Beauchamp & Thomas (2009); Gee (2000)	Identidad en tránsito; conciencia crítica; profesionalización futura; resistencia simbólica; justicia epistémica.

Conclusiones

La investigación desarrollada permite comprender que la construcción de la identidad profesional en docentes noveles de inglés con trayectorias formativas no convencionales se configura como un proceso dinámico, tensionado y profundamente situado. Lejos de consolidarse a partir de la certificación institucional, esta identidad se nutre del ejercicio cotidiano, el reconocimiento relacional y de una constante autorreflexión sobre el propio rol docente.

Los hallazgos evidencian que aunque los docentes participantes no cuentan con formación universitaria en educación, han desarrollado formas propias de legitimación profesional que se sostienen en el aprendizaje situado, el acompañamiento entre pares y el reconocimiento estudiantil. Este proceso no está exento de tensiones: la ausencia de credenciales formales, la presión institucional y la vulnerabilidad emocional se presentan como desafíos constantes. Sin embargo, dichos obstáculos no anulan su agencia, sino que movilizan recursos de adaptación, mejora y proyección.

Uno de los aportes centrales de este estudio es visibilizar la emocionalidad como un componente estructurante de la identidad docente. El miedo, la inseguridad, la gratitud o la satisfacción no son elementos accesorios, sino fuerzas configuradoras del modo en que los docentes se comprenden a sí mismos y se vinculan con su entorno. Asimismo, las relaciones institucionales, especialmente con colegas y estudiantes, se constituyen en espacios clave para el reconocimiento, el aprendizaje y la afirmación de la pertenencia profesional.



La investigación también permite reafirmar la importancia de la reflexividad en la consolidación identitaria. Ambos docentes muestran una clara conciencia de su tránsito profesional, de sus desafíos y de sus metas, lo que refuerza la idea de que la identidad no es un estado acabado, sino una narrativa en construcción. Esta condición proyectiva, anclada en el deseo de continuar profesionalizándose, cuestiona los marcos tradicionales de profesionalización que priorizan lo formal sobre lo vivido.

En suma, este estudio aporta evidencia sobre cómo los docentes noveles sin formación convencional construyen su identidad en los márgenes institucionales reconocidos, reivindicando el valor de la experiencia, la reflexión y el reconocimiento relacional. Estos hallazgos invitan a repensar los marcos tanto de formación inicial como continua, para que puedan incorporar, valorar y acompañar trayectorias diversas que, si bien no responden al molde universitario tradicional, revelan un compromiso auténtico con la enseñanza y la mejora profesional. El desarrollo situado, sostenido y contextualizado debe asumirse como una vía legítima de profesionalización, lo que implica diseñar políticas formativas sensibles a la experiencia, la reflexividad y la agencia docente que ayuden a visibilizar estas trayectorias.



Referencias

- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/1468794112468475>
- Buitrago, R. y Cárdenas, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Castañeda-Trujillo, J. E. & Aguirre-Hernández, A. J. (2018). Pre-service English teachers' voices about the teaching practicum. *HOW Journal*, 25(1), 156-173. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.420>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Foucault, M. (1980). *Power knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. Pantheon Books.



- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. <https://doi.org/10.1080/713698714>
- Holland, D., Lachicotte Jr., W., Skinner, D. & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Marcelo, C. (2009). Desarrollo profesional docente: pasado y futuro. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42215>
- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live: How teachers' personal histories shape their professional development*. Paradigm Publishers.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2017). *Artículo 10. Reglamento del Comité de Ética de la Investigación*. <https://cdn02.pucp.edu.pe/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*. Routledge Publications.



- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120-129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Sachs, J. (2005). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4th ed.). SAGE Publications.
- Schutz, P. A. & Zembylas, M. (2017). *Emotions and teacher identity*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64224-6>
- Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies. The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Trent, J. (2013). *Becoming a teacher educator: The multiple boundary-crossing experiences of beginning teacher educators. Journal of Teacher Education*, 64(3), 262-275. <https://doi.org/10.1177/0022487112471998>
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yuan, R. & Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30(4), 469-491. <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.932830>

La investigación formativa en las carreras de educación en Perú: ¿qué dicen los estudios publicados?

Carmen del Pilar Díaz Bazo
Pontificia Universidad Católica del Perú



La investigación formativa en las carreras de educación en Perú: ¿qué dicen los estudios publicados?

Carmen del Pilar Díaz Bazo¹

Resumen

La investigación formativa se ha instalado en las universidades peruanas como una estrategia pedagógica y curricular para formar habilidades de investigación. Ante ello, este artículo presenta un estudio exploratorio a partir de trece artículos publicados en revistas seleccionadas en las bases de datos Scopus, Scielo, Ebsco, Latindex, Alicia y Google Académico, sobre la investigación formativa en las carreras de educación en Perú. Desde el modelo de formación basado en la investigación, las preguntas que guiaron el trabajo fueron: ¿qué modelo de investigación formativa se prioriza en los artículos realizados en contextos de formación inicial en Educación en Perú? y ¿qué nos dicen sobre cómo se desarrolla la investigación formativa? Los hallazgos muestran que no existe una discusión sobre las particularidades de la investigación formativa para el caso de la formación inicial de maestros, manteniendo el carácter científico de la investigación sin profundizar en su vinculación con la práctica pedagógica. De otra parte, la centralidad en los cursos de metodología de investigación con fines de graduación o titulación hace perder de vista una propuesta integral en el desarrollo de competencias o habilidades de investigación.

Palabras clave: formación de profesores, investigación formativa, educación, investigación científica.

¹ Profesora principal del departamento de Educación en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo electrónico: bdiaz@pucp.edu.pe. Orcid: 0000-0002-1256-9785.



1. La investigación formativa desde el modelo de formación basada en la investigación

En los últimos años, las universidades en el Perú han adoptado la investigación formativa como parte de los procesos curriculares que enfatizan el desarrollo de las habilidades de investigación. Si bien existen diferentes interpretaciones y tensiones sobre su definición, su finalidad y cómo se insertan en el currículo de formación profesional, se le suele entender como un proceso o estrategia pedagógica que —de forma transversal en el currículo— desarrolla competencias investigativas. Esta se diferencia de “la investigación científica en sentido estricto” (Restrepo, 2008, p. 12) que busca generar conocimiento altamente relevante y original. En ese sentido, la investigación formativa es un asunto pedagógico y curricular (Restrepo, 2008; Parra, 2004).

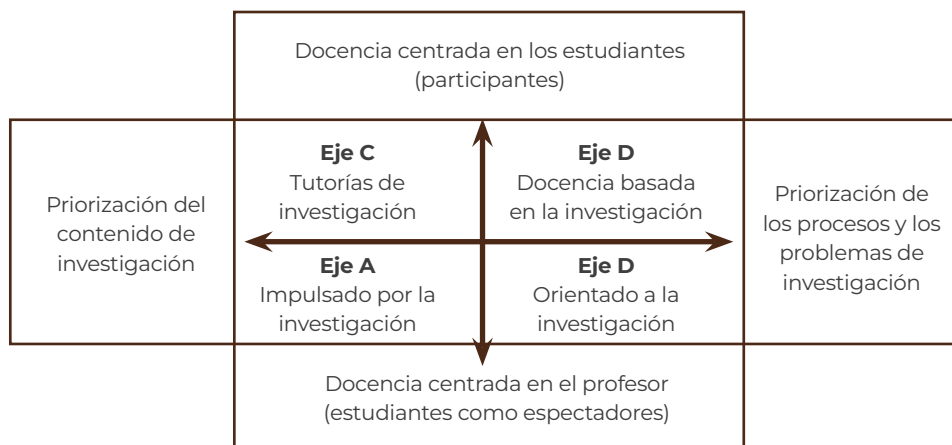
La preocupación por vincular la formación y la investigación en la educación superior no es nueva. Distintos investigadores han construido modelos de integración de ambos conceptos, convencidos de que la enseñanza y la investigación (dos tareas centrales del quehacer universitario) no pueden desarrollarse de modo paralelo. Por ejemplo, Griffiths (2004) desarrolla cuatro modos de integración:

- 1) Formación conducida por la investigación. El programa de estudios se organiza según los intereses de investigación disciplinar. Se prioriza la transmisión de resultados de investigación antes que los procesos.
- 2) Formación orientada por la investigación. Este modo enfatiza la comprensión del proceso de construcción del conocimiento como el conocimiento producido. Otorga especial importancia a las habilidades de indagación y la adquisición de la cultura de la investigación.
- 3) Formación basada en la investigación. El currículo se organiza sobre la base de actividades de indagación por sobre la adquisición de contenidos. Las experiencias de investigación están fuertemente integradas en la enseñanza.
- 4) Formación informada por la investigación. La enseñanza se basa conscientemente en la indagación sistemática del propio proceso de enseñanza y aprendizaje. Aquí se trataría de hacer investigación sobre la docencia.

Por su parte, Healey y Jenkins (2009) proponen cuatro modelos de integración de la investigación en la formación, con base en la participación o no de los estudiantes y el énfasis en los procesos o contenidos de la investigación. Así, establecen cuatro cuadrantes (figura 1).

**Figura 1**

Modelos de integración en la formación e investigación (adaptado de Healey, 2008)



Nota. Tomado de González et al., 2016, p. 203.

Los cuadrantes A y C priorizan el contenido de la investigación, ya sea mostrando las investigaciones realizadas sobre la disciplina o discutiendo sobre los hallazgos de investigación, tal como el modelo 1 de Griffiths (2004). En cambio, en los cuadrantes B y D los estudiantes se apropian de los procesos de investigación, sus métodos y técnicas, y desarrollan el proceso a partir de problemáticas definidas por ellos mismos.

A partir de los modelos presentados, la investigación formativa tendrá distintas maneras de integrar la formación y la investigación. Estos modelos no son excluyentes y la decisión de optar por uno u otro dependerá del campo disciplinario, del modo de construcción de conocimientos en la disciplina, del nivel y año de estudios, y de las políticas institucionales que se desarrollen al respecto (González et al., 2016; Griffiths, 2004).

En el caso de la formación de los profesionales en Educación, la investigación formativa se hace aún más compleja en cuanto se vincula con la práctica docente. Por lo tanto, la investigación formativa no tiene como objetivo único preparar investigadores sobre la educación, sino más bien el formar educadores capaces de mejorar sus prácticas a partir de la investigación, lo que en los años setenta se conoció como la figura del “maestro investigador”, quien a través de la investigación-acción problematiza, reflexiona y mejora su práctica (Stenhouse, 1997; Carr & Kemmis, 1986; Elliott, 1993; Mckernan, 2001). La investigación cobra un sentido formativo articulado con la práctica docente y no necesariamente con el desarrollo de proyectos de investigación científica



sobre temas educativos. Así, el objeto de la investigación es la práctica y ella sirve de laboratorio de ideas, experimentación y comprobación de hipótesis o innovaciones. Esta idea es una de las acepciones que Restrepo (2008) distingue en la investigación formativa: la investigación como una actividad reflexiva para solucionar problemas concretos, refiriéndose a dos campos prácticos como la salud y la educación.

Esta definición se diferencia de las otras dos acepciones planteadas por Restrepo (2008): la investigación formativa como un proceso de investigación exploratoria de fuentes para diseñar proyectos de investigación; y la que alude a la investigación en y para la investigación que introduce al estudiante en la lógica de la investigación científica, esto es relacionado con los métodos de investigación y las competencias o habilidades vinculantes. En esta última acepción, las actividades no se vinculan con proyectos de investigación propiamente dichos, ya que el objetivo que se busca consiste en desarrollar las habilidades a lo largo de la carrera.

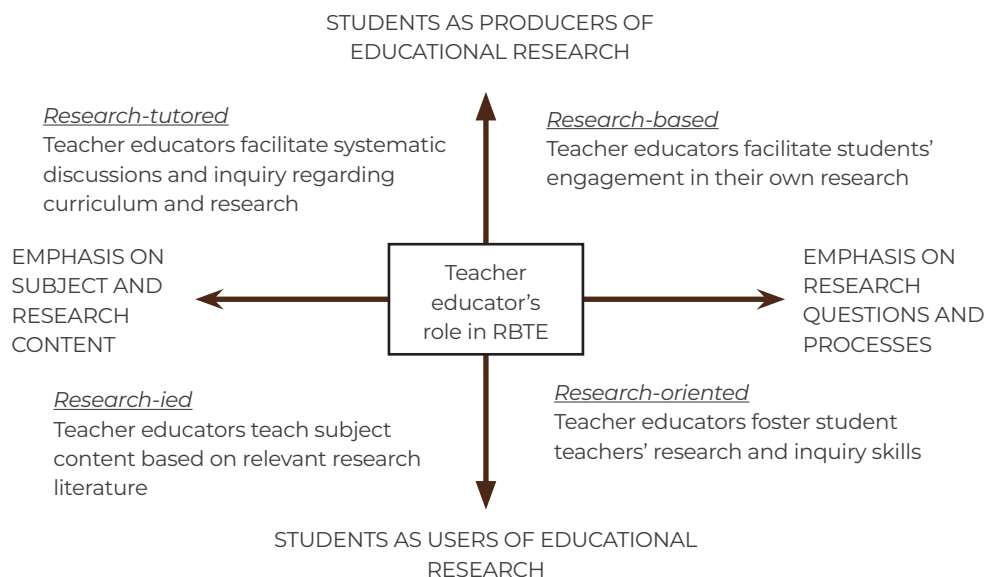
En particular, consideramos que para el caso de las carreras de educación, el modelo de formación basado en la investigación es el que mejor orienta la investigación formativa. Es lo que se conoce en inglés como *research-based teacher education*, que implica la integración de actividades de investigación en los programas de formación docente, donde los estudiantes problematizan y se involucran en procesos de investigación (Mishra et al., 2020) como usuarios o productores de conocimiento (Valle et al., 2025) desde la práctica pedagógica.

Estos últimos autores adaptan el cuadrante de Healey y Jenkins (2009) para el caso de la formación de maestros, para lo cual especifican la participación de los estudiantes como usuarios o productores del conocimiento (figura 2), lo que remarca que los estudiantes basen sus decisiones prácticas en la investigación (habilidades de investigación adquiridas y usuarios del conocimiento generado) o se integren en sus propias investigaciones en la práctica (como productores de un conocimiento práctico).



Figura 2

Adaptación de los modelos de Healey y Jenkins (2009) para el caso de la formación en Educación



Nota. Valle et al., 2025, p. 156.

La experiencia internacional, especialmente en países nórdicos como Finlandia y Noruega, muestra que la formación basada en la investigación es el modelo que mejor integra la investigación y la práctica docente (Mishra et al., 2020; Stemberger, 2020; Alvunger & Wahlström, 2017; Toom et al., 2010). Esta relación entre investigación y práctica se muestra cuando los programas curriculares y todas las asignaturas se construyen sobre la base del conocimiento generado por la investigación; cuando a los futuros docentes se les forma para participar y ser usuarios de la investigación; y cuando investigan sobre su propia práctica (Alvunger & Wahlström, 2017), lo que capacita a los futuros profesores para ser más autónomos y puedan tomar decisiones pedagógicas informadas y justificadas por la investigación. El objetivo es formar en una actitud indagadora permanente sobre el centro del quehacer pedagógico que es la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Toom et al., 2010).

Entonces, la investigación formativa en la carrera de Educación posee algunas particularidades que se debería tener en cuenta. En primer lugar, el conocimiento que se produce en la Educación como disciplina es un conocimiento práctico. Es lo que Gibbons et al. (1997) han llamado el modo 2 de construcción del conocimiento, caracterizado por un alejamiento de la búsqueda de principios fundamentales (modelo científico de construcción del



conocimiento), para avanzar hacia modos de investigación distintos, orientados a resultados contextualizados y a la solución de problemas prácticos.

En segundo lugar, el conocimiento práctico emerge de la experiencia situada y de la constante interacción entre la teoría y la acción. Ello supera la simple aplicación o transferencia de teorías a la práctica, para integrar conocimientos de distintos tipos y de distintas fuentes (académicas, teóricas o basadas en la experiencia) que se integran a la acción (Rodríguez Pech et al., 2018).

En ese sentido, la investigación formativa en educación desde el modelo de formación basada en la investigación considera que los estudiantes, como usuarios de la investigación, accedan a la investigación académica, sean capaces de comprenderla y comprometerse críticamente con la evidencia de la investigación, relacionen la evidencia de investigación con el conocimiento y la comprensión existentes, y tomen o cambien decisiones basadas en una combinación de hallazgos de investigación, conocimiento práctico y comprensión contextual (Brown & Ion, 2022).

Por su parte, como productores de investigación, el enfoque busca que los estudiantes desarrollen las competencias o habilidades investigativas a lo largo de la carrera e integradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como la problematización, la observación, el análisis crítico, la síntesis, la redacción, la comunicación de evidencia y la reflexión sobre la acción, entre otras. Y, finalmente, que produzcan conocimiento práctico al desarrollar la investigación sobre sus propias prácticas pedagógicas a través de procesos de investigación-acción (McKernan, 2001), de investigación-acción participativa (Fals Borda, 1987) u otros métodos que partan de problemas prácticos para reflexionar y buscar alternativas de solución prácticas, las que se pondrán a prueba (hipótesis de acción) para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y el propio desempeño profesional.

En este marco es que el presente estudio buscó responder, a través de un análisis documental exploratorio, a dos preguntas: ¿qué modelo de investigación formativa se prioriza en los artículos realizados en contextos de formación inicial en educación en Perú? y ¿qué nos dicen sobre cómo se desarrolla la investigación formativa? El objetivo es levantar información a partir de estudios empíricos o sistematizaciones sobre cómo se expresa —en la práctica— la investigación formativa en las carreras de educación en nuestro país.



2. Una exploración sobre la investigación formativa en educación desde artículos académicos

Para el desarrollo de este trabajo y lograr responder a las preguntas planteadas sobre la investigación formativa en educación en Perú, se realizó un estudio exploratorio sobre la base de artículos de revistas académicas, los cuales exponen experiencias o investigaciones sobre este tema en Perú. La búsqueda de los documentos se realizó en las bases de datos Scopus, Scielo, Latindex, Ebsco y Alicia con un único descriptor: “investigación formativa” + “Perú” (tabla 1). Al final se agregó Google Académico usando la cadena “investigación formativa” + Perú + “formación inicial docente”.

Tabla 1

Número de artículos con el descriptor “investigación formativa” + “Perú”, según base de datos (total y artículos seleccionados)

	Total de artículos	Artículos seleccionados
Scopus	14	1
Scielo	4	1
Latindex	7	0
EBSCO	22	5
Alicia	75	2
TOTAL	122	9
Google Académico		4
		13

Nota. Los documentos de Google Académico no se incluyen en la suma total de artículos, pues la búsqueda arrojó más de dos mil títulos de distintos tipos de documentos que no corresponden a investigación formativa en Perú. Sin embargo, se agregaron cuatro (4) encontrados en las primeras páginas que son las más relevantes.

A partir de la lectura de los resúmenes de los artículos, se incluyeron solo los documentos referidos a investigación formativa en programas de pregrado en Educación, descartando los referidos a otras carreras. Cabe remarcar que para la inclusión de los artículos no se evaluó la calidad metodológica de los mismos, pues la intención del estudio es descubrir el modelo que explícita o implícitamente se encuentra sobre la investigación formativa expresado en los conceptos usados, en los indicadores o categorías de análisis de dichos estudios y en los resultados.



Así, se seleccionaron trece artículos que se presentan en la tabla 2. La cantidad de artículos revela que la producción sobre este tema en el campo educativo es aún limitada en nuestro país, a pesar de su promoción en las carreras de educación.

Tabla 2

Datos generales de estudios sobre investigación formativa en carreras de educación en universidades o institutos superiores de Educación del Perú

N°	Título	Autores	Año	Título de la revista
1	La enseñanza de la investigación en las facultades de educación e institutos de formación pedagógica en el Perú	Iván Montes-Iturrizaga y Walter Lizandro Arias Gallegos	2022	<i>Propósitos y Representaciones</i>
2	Investigación formativa en planes curriculares de una universidad pública de Perú	Lilliam Enriqueta Hidalgo Benites	2022	<i>Human Review</i>
3	La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una facultad de Educación	Osbaldo Turpo-Gebera, Pedro Mango Quispe, Luis Cuadros Paz y Milagros Gonzales-Miñán	2020	<i>Educação e Pesquisa</i>
4	Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas	Nancy M. García, Natali K. Paca, Sara M. Arista, Brisvani B. Valdez e Indira I. Gómez	2018	<i>Revista de Investigaciones Altoandinas</i>
5	Actitud en la investigación formativa en tercer nivel educativo en una universidad nacional de Educación	Nerio Enríquez Gavilán, Yolanda Yauri Paquiyaauri, Aydeé López Curasma, Julio Romero Sandoval y Danés Carlos Enrique Niño Cueva	2025	<i>Latam, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades</i>
6	La investigación en la Facultad de Educación. Análisis en el contexto de la acreditación universitaria	Filomeno Tarazona Pérez, Isabel Margarita Aliaga Contreras y Karim Porras	2020	<i>Socialium, Revista Científica de Ciencias Sociales</i>



N°	Título	Autores	Año	Título de la revista
7	Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación	Osbaldo Turpo Gebera, Milagros Gonzales-Miñán, Pedro Mango Quispe y Luis Cuadros Paz	2019	<i>Propósitos y Representaciones</i>
8	Investigación formativa y logro de competencias en estudiantes de una universidad pública de Lima	Maura Natalia Alfaro Saavedra, Rusbel Jhon Rafayle Cuadra, Nelson Pauca Gonzales, José Omar García Tarazona & Juana Ramírez Quiroz de Montoya	2021	<i>Puriq</i>
9	Sistema de Investigación Formativa de la Universidad San Pedro: percepción docente	Lidia M. Lizarzaburu Montero, Britaldo Campos Marín, William B. Campos Lizarzaburu & Reynaldo J. Franco Lizarzaburu	2019	<i>Revista de Investigación Estadística</i>
10	Desempeño docente e investigación formativa en estudiantes universitarios	Edith Consuelo Zárate Aliaga, Betty Marlene Lavado Rojas, Walter Pomahuacre Gómez, Rogil Sánchez Quintana & Jean Pierre Luis Mendoza Tomaylla	2022	<i>Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores</i>
11	Estrategias de investigación para formar docentes en ciencia y tecnología en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	Maritza Asunción Flores Guerrero, María Clarisa Tovar Torres, Gilmer Homero Gómez Ferrer, Darío Leoncio Villar Valenzuela y Enme Blanca Villegas Jacinto	2022	<i>Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores</i>
12	Percepciones sobre investigación formativa en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Tacna	Fabiola Yesenia Anco Vásquez	2022	<i>Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar</i>
13	Investigación formativa y prácticas investigativas en la formación universitaria desde la percepción del estudiante	Edgar Martínez-Huamán, Aníbal Bellido Miranda, Rosario Villar-Cortez, Cecilia Edith García Rivas Plata, Edwin Félix-Benites	2021	<i>Revista Diálogos Interdisciplinarios en Red</i>

Nota. Elaborado con la asistencia de *NotebookLM*, con el *prompt*: “Soy una investigadora que está elaborando un estudio sobre la investigación formativa en las carreras de educación en universidades del Perú. He seleccionado trece fuentes. Necesito una tabla que me permita visualizar los datos generales de cada uno de los estudios: título, autores, año de publicación y título de la revista”.



Una vez seleccionados los artículos, para la categorización de la información se hizo uso de *Google NotebookLM*. A través de esta herramienta de inteligencia artificial se pudo extraer información en tablas de acuerdo con las categorías de este trabajo. Luego, con la lectura de las tablas y la confirmación de la información en los textos originales se realizó el análisis según los tres temas que presentamos a continuación: objetivos y datos metodológicos de los estudios, conceptualización de investigación formativa, y desarrollo de la investigación formativa centrada en el perfil del profesor y las estrategias usadas.

3. Resultados y discusión

3.1. Objetivos y datos metodológicos de los estudios

Los trece estudios (tabla 3) presentan resultados sobre la investigación formativa en carreras de educación en universidades (especialmente en las públicas) de nuestro país: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (Lima), Universidad Nacional de Piura, Universidad Nacional de San Agustín (Arequipa), Universidad Nacional del Altiplano (Puno), Universidad Nacional del Centro (Junín); una universidad privada: Universidad San Pedro (Chimbote, Áncash); y un Instituto Superior Pedagógico de Tacna.

Estas investigaciones han recolectado información de los planes de estudio, de los estudiantes y los docentes, a través de análisis documental, entrevistas y cuestionarios tipo Likert.

**Tabla 3**

Objetivos y diseños metodológicos de los estudios seleccionados

N.º	Objetivo del estudio	Método	Universidad en la que se realiza el estudio	Muestra	Instrumentos de investigación
1	Caracterizar la enseñanza de la investigación formativa en las instituciones que forman profesores de educación básica en el Perú, analizando sílabos, perfiles profesionales de profesores, manuales, textos y revistas, y realizando entrevistas a profesores de cursos de metodología de la investigación (CMI).	Metodología mixta cualitativa encaminada a la revisión documental sistemática y el desarrollo de entrevistas sistemáticas de forma complementaria	Facultades de Educación e institutos de formación pedagógica en el Perú	40 sílabos de CMI; 20 perfiles de profesores de CMI; 16 manuales peruanos de CMI; 29 revistas de investigación educacional; 14 entrevistas a profesores de CMI	Ficha de análisis documental (para sílabos, perfiles profesionales, manuales y revistas); Entrevista semiestructurada (para profesores)
2	Describir la situación de la investigación formativa a nivel curricular en una universidad pública del norte del Perú, identificando asignaturas de investigación programadas, verificando competencias investigativas y digitales, y analizando lineamientos, estrategias y actividades de investigación formativa.	Estudio documental cuantitativo, cualitativo con un diseño descriptivo, analítico e Interpretativo	Universidad Nacional de Piura	35 planes curriculares de carreras profesionales	Matriz de análisis de contenidos
3	Reconocer los sentidos establecidos por los docentes en su concepción de la investigación formativa, su distinción de la investigación científica, las características requeridas y las expectativas suscitadas.	No especificado	Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa	20 profesores	Entrevistas semiestructuradas



N.º	Objetivo de estudio	Método	Universidad en la que se realiza el estudio	Muestra	Instrumentos de investigación
4	Aplicar la investigación formativa, utilizando estrategias como levantamiento de información, seminario investigativo y monografía para mejorar habilidades comunicativas e investigativas en estudiantes universitarios.	Diseño cuasiexperimental con pre y posprueba	Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno	77 estudiantes (grupo experimental) y 63 estudiantes (grupo de control)	Prueba escrita y rúbrica
5	Demostrar cómo influye la actitud hacia la investigación científica en la investigación formativa en el tercer nivel educativo de la UNE EGYV-2024.	Enfoque cuantitativo, nivel explicativo, tipo básico con un diseño no experimental	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	235 sujetos	Encuesta (técnica); cuestionario de escala Likert (instrumento)
6	Reportar el estado de la investigación en estudiantes y profesores de la Facultad de Educación, contextualizado en los estándares de la acreditación universitaria.	Encuesta	Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro	242 estudiantes y 32 profesores	Encuestas a estudiantes y a docentes
7	Determinar los sentidos asignados a la implementación pedagógica de la investigación formativa en la formación del profesorado, incluyendo su concepción, distinción de la investigación científica, características y expectativas.	No especificado	Una facultad de Educación de una universidad pública del sur del Perú	20 docentes	Entrevistas semiestructuradas



N.º	Objetivo del estudio	Método	Universidad en la que se realiza el estudio	Muestra	Instrumento de investigación
8	Determinar la relación entre la investigación formativa y el logro de competencias de los estudiantes de las Facultades de Tecnología, Educación Inicial, Ciencias Sociales y Humanidades.	Enfoque cuantitativo de tipo básico no experimental y diseño correlacional	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	344 estudiantes	Encuesta (técnica); cuestionario de escala Likert (instrumento)
9	Analizar el Sistema de Investigación Formativa (SIF-USP) en la Universidad San Pedro, Perú.	Estudio documental y estudio de campo	Universidad San Pedro	124 docentes	Cuestionario (para docentes); ficha de registro (para estudio documental de planes de estudio)
10	Mostrar el grado de relación existente entre el desempeño docente y la formación investigativa en los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.	Estudio descriptivo	Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	242 estudiantes	Encuesta (técnica); cuestionario con parámetros de respuestas de la escala Likert (instrumento)
11	Establecer la relación entre las estrategias investigativas y la formación de docentes en ciencia y tecnología.	Diseño correlacional	Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle	55 estudiantes de la promoción 2020 de la Facultad de Ciencias (profesores de Ciencias Naturales)	Dos cuestionarios de encuesta con preguntas tipo Likert



N.º	Objetivos del estudio	Método	Universidad en la que se realiza el estudio	Muestra	Instrumento de investigación
12	Analizar las percepciones que los estudiantes de un instituto superior pedagógico poseen, de los programas de carrera inicial y primaria, y elaboran alrededor de sus prácticas de investigación formativa, orientando la reflexión hacia el sentido que a través de estas percepciones elaboran sobre sus prácticas pedagógicas.	No especificado	Instituto Superior Pedagógico de Tacna	20 estudiantes de las carreras de Inicial y Primaria	Entrevistas
13	Identificar componentes asociados a la investigación formativa y prácticas investigativas desde la percepción del estudiante de Educación Primaria Intercultural que regentan asignaturas de estudios generales de una universidad pública.	Enfoque cualitativo, de nivel descriptivo exploratorio a través de un estudio de caso	Universidad pública	64 estudiantes correspondientes al I y II ciclo de estudios de la carrera profesional de Educación primaria intercultural	Entrevista semiestructurada

Nota. Elaborado con la asistencia de *NotebookLM*, con el *prompt*: “Soy una investigadora que está elaborando un estudio sobre la investigación formativa en las carreras de educación en universidades del Perú. He seleccionado trece fuentes. Necesito una tabla que me permita visualizar los datos generales de cada uno de los estudios: título, método, muestra o sujetos de estudio e instrumentos usados”.



De este modo, al estudiar sobre la investigación formativa se encuentran dos grandes objetivos. El primero, orientado a caracterizarla desde su implementación o desde los sentidos expresados por los sujetos a través del análisis de los currículos, sílabos o entrevistas a profesores o estudiantes (Montes-Iturrizaga y Arias Gallegos, 2022; Hidalgo, 2022; Turpo-Gebera et al., 2020; 2019; Lizarzaburu Montero et al., 2019; Anco Vásquez, 2022; y Martínez-Huamán, et al., 2021). El segundo grupo busca relacionar la investigación formativa con otras variables, tales como el logro de competencias, la formación o el desempeño docente, buscando destacar sus resultados o impacto (García et al., 2018; Enríquez Gavilán et al., 2025; Tarazona Pérez et al., 2020; Alfaro Saavedra et al., 2021; Zárate Aliaga et al., 2022; Flores Guerrero et al., 2022).

Por ejemplo, el estudio de Montes-Iturrizaga y Arias Gallegos (2022) abarca carreras de educación en distintas universidades o institutos superiores pedagógicos, lo que brinda un panorama amplio de la situación de la investigación formativa; mientras que los estudios de Hidalgo (2022) y Lizarzaburu Montero et al. (2019), lo hacen institucionalmente. Tal es el caso de la inclusión de la investigación formativa como competencia genérica en el modelo educativo de la Universidad de Piura y su integración en los currículos formativos, o el Sistema de Investigación Formativa en la Universidad San Pedro. El resto de los estudios se centra en el contexto de la carrera de Educación en una universidad específica.

3.2. La investigación formativa: tensiones en su concepción

Al definir la investigación formativa, los estudios seleccionados la sitúan como un proceso o estrategia pedagógica que forma parte del currículo para desarrollar competencias investigativas, basándose principalmente en autores como Restrepo (2008, 2003), Parra (2004) y Pirela et al. (2015). Desde la formación orientada a la investigación, las habilidades y competencias que se destacan son las siguientes: la búsqueda y gestión de información, la observación, la descripción y formulación de problemas, el pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo, el análisis, la síntesis, la interpretación, la aplicación de metodologías investigativas y el respeto a los principios éticos. Se busca que los estudiantes se inicien en una cultura investigativa donde se aprenda a “investigar investigando” para incorporar dichas habilidades y competencias en sus actividades académicas y profesionales futuras.

Sin embargo, los estudios evidencian tensiones entre lo que se conceptualiza y el discurso que se encuentra detrás de los instrumentos diseñados, los resultados o conclusiones de los artículos. Se encuentran dos tipos de tensiones: 1) la investigación formativa como una condición para la investigación científica; y, 2) la investigación formativa centrada en los cursos y productos.



a. Tensión 1. La investigación formativa como condición para la investigación científica

Los autores, cuando se refieren a la conceptualización de investigación formativa o a los resultados de sus estudios, no dejan de mencionar a la investigación científica como un horizonte superior que goza de estándares de rigurosidad. En ese sentido, la investigación formativa aparece como subordinada a la investigación científica o considerada como una etapa previa a esta. Así, tenemos:

- “[...] los docentes expresan una diversidad de sentidos formativos, más próximos a la formación de investigadores que como dispositivo o estrategia de enseñanza” (Turpo et al., 2020, p. 2).
- “[...] no solo apuntaría a preparar a los futuros científicos de la educación, sino también aseguraría egresados más críticos, contextualizados y reflexivos en la realidad social donde les toque desenvolverse” (Montes-Isturizaga y Arias Gallegos, 2022, p. 5).
- “[...] comprende un conjunto de actividades a través de las cuales se promueve, apoya, monitorea y supervisa el desarrollo de las acciones relacionadas con la formación para la elaboración de tesis y la investigación científica” (Lizarzaburu Montero et al., 2019, p. 25).
- “Los estudiantes desarrollan la investigación formativa [...] preparándolos para desarrollar trabajos de investigación científica más allá del ámbito académico” (García et al., 2018, p. 133).
- “[...] desarrollar las competencias y las habilidades para que el futuro profesional posea las herramientas para una investigación científica de rigor, con creatividad y de alto impacto en la sociedad y desarrollo económico de un país” (Alfaro et al., 2021, p. 379).

Esto resulta problemático para la formación inicial docente, ya que, como se afirmó previamente, su objetivo es formar maestros que sean usuarios o productores de investigación para y desde su práctica pedagógica. Los artículos evidencian que la investigación formativa en educación prepara para la investigación científica, aspecto discutible para el campo de la Educación. La mayoría de ellos no discute la particularidad y complejidad de la disciplina de la Educación y de la formación inicial de maestros, y mucho menos la forma cómo se genera conocimiento en el campo educativo. Al respecto, Montes-Isturizaga y Arias Gallegos (2022) inician con dicha discusión llamando la atención sobre la predominancia de enfoques cuantitativos y positivistas con una visión incompleta de la investigación transmitida por los manuales.



Únicamente el artículo de Anco Vásquez (2022) vincula a la investigación formativa con el saber pedagógico, es decir, con la reflexión sobre la práctica pedagógica para experimentar e innovar, otorgando un sentido pedagógico a la investigación.

b. Tensión 2. La investigación formativa centrada en los cursos y productos

Los estudios se refieren a la investigación formativa desde cursos específicos de investigación durante la formación docente, ya sea como cursos de métodos o metodologías de investigación, de redacción científica o seminarios de tesis o talleres (Hidalgo, 2022; Montes-Iturrizaga y Arias Gallegos, 2022; Zárate et al., 2022; Flores et al., 2020; y Lizaraburu et al., 2019). El propósito es la enseñanza de los métodos de investigación, el desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes para planificar y ejecutar un proyecto o un trabajo de investigación para efectos de graduación y titulación, e incluso para la producción de artículos científicos. Por ejemplo:

- “El docente de la asignatura de Taller de investigación debe aplicar estrategias y metodologías adecuadas a fin de que los estudiantes puedan adquirir las habilidades investigativas y lograr su objetivo durante su permanencia en la universidad” (Alfaro et al., 2021 p. 368).
- “[...] los docentes demuestran ser capaces de gestionar proyectos de investigación, publicar artículos científicos y realizar cursos de posgrados y pasantías. Entonces, pueden generar en sus estudiantes producción académica e investigativa” (Zárate et al., 2022, p. 8).
- “[...] las escuelas profesionales deben programar en sus planes de estudio asignaturas, seminarios y actividades conducentes a la investigación formativa para concretar procesos de autoevaluación y acreditación” (García et al., 2018, p. 127).
- “Los nuevos profesores investigadores reciben enseñanza de los profesores mediante el desarrollo de un conjunto secuencial de asignaturas de investigación que conducen a la investigación final de la carrera” (Tarazona Pérez et al., 2020, p. 150).

La concentración de la investigación formativa en algunos cursos —más aún, con el objetivo principal de elaborar una tesis con fines de graduación o titulación o publicar un artículo— desdibuja la posibilidad del desarrollo de las habilidades y de hacer “investigación sobre la práctica”. Como ya se ha señalado, la investigación formativa no se trata solamente de cursos, sino de un proceso formativo que compromete a todo el currículo desde el inicio de la carrera, con una apuesta pedagógica que potencie la capacidad crítico-reflexiva y de innovación sobre la práctica. De este modo, la investigación formativa en educación no debería estar ajena a la práctica pedagógica.



3.3. La investigación formativa: el profesor y sus estrategias

Los artículos seleccionados muestran que el profesor es un agente clave en el desarrollo de la investigación formativa (tabla 4). Se le concibe como un promotor que no solo imparte conocimientos, sino que también estimula el interés, la curiosidad y la autonomía de los futuros profesionales por la investigación. Se espera que el profesor pueda compartir los resultados de su investigación. Además, se habla del “profesor investigador” quien domina la metodología de la investigación, tiene experiencia en investigación y publica artículos científicos, se preocupa por su formación continua y muestra habilidades pedagógicas y didácticas. En este perfil se encuentra nuevamente la centralidad en los métodos de investigación y en los cursos vinculados a la investigación; desligada de la práctica pedagógica.

Tabla 4

Perfil del profesor en la investigación formativa

Categoría	Citas
Domina la metodología de la investigación	<p>“[...] maneja metodología de la investigación y la incorpora en su ejercicio profesional, realiza y publica investigaciones científicas, y muestra una actitud positiva y constructiva frente al conocimiento” (García et al., 2018, p. 126).</p> <p>“El perfil pedagógico del docente en materia de investigación es un conjunto de rasgos que estila un modelo profesional, intelectual y una cultura lógica para desempeñarse en la enseñanza de la investigación, la producción de conocimientos, la transferencia de los mismos, la enseñanza con el ejemplo productivo y la personalidad científica con que pedagógicamente sobre el estudiante” (Tarazona et al., 2020, p. 153).</p>
Experiencia en investigación y producción científica	<p>“[...] los docentes, en un porcentaje promedio, desarrollan investigaciones y hacen participar a los estudiantes en ellas, publican los resultados de sus investigaciones, incluyéndose también en los sílabos, y se encuentran en formación continua, pues atienden cursos posdoctorales, pasantías, etc.” (Zárate et al., 2022, p. 17).</p> <p>“[...] el país no cuenta con suficientes profesores investigadores capaces de enfrentar los desafíos de una enseñanza científica relevante” (Montes-Iturrizaga y Arias Gallegos, 2022, p. 5).</p> <p>“[...] el docente debe encontrarse en condiciones de diseñar, desarrollar, evaluar proyectos de investigación de relevancia con rigor científico, elaborando informes técnicos como la publicación de sus resultados” (Lizarzaburu Montero et al., 2019, p. 24).</p>



Categoría	Citas
Experiencia en investigación y producción científica	“[Perfil del docente] publicaciones, estrategias de enseñanza, evaluación de trabajos académicos, desarrollo de líneas de investigación, así como integración del estudiante en investigación (Martínez-Huamán, 2021, p. 189).
Habilidades pedagógicas y didácticas	“[...] la actividad docente se orienta al desarrollo de estrategias, oportunidades y ambientes para involucrar a los estudiantes [...], en objetivos de aprendizaje que impliquen el uso del método científico. Un reto que presupone un dominio docente para organizar y estructurar las preguntas de investigación y las etapas para su resolución” (Turpo et al., 2020, p. 4).
Formación continua	“En su ejercicio docente, los profesores reconocen que requieren de algunas capacidades que permitan una mejor práctica en la concreción de los procesos de la investigación formativa” (Turpo et al., 2020, p. 14).

Por su parte, se pueden identificar diversas estrategias empleadas para el desarrollo de la investigación formativa. A nivel institucional se destacan los trabajos de Hidalgo (2022) y Lizarzaburu Montero et al. (2019), quienes marcan la importancia de la política y gestión institucional que —desde sus modelos educativos— promueven la investigación como una competencia genérica e impulsan que se instale la investigación formativa a nivel curricular en las carreras. Ello exige normativas, definiciones, planteamientos didácticos o lineamientos específicos que la orienten respetando la naturaleza de cada disciplina.

Al nivel de la carrera de Educación, el trabajo de García et al. (2018) aplica tres estrategias de investigación formativa: el levantamiento de información (orientada a recoger datos reales para reconocer problemas y posibilidades de solucionarlos); el seminario investigativo (los estudiantes construyen sus aprendizajes indagando con sus propios medios) y la monografía (producto escrito sobre un tema puntual).

Del mismo modo, se encuentran las siguientes estrategias: aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, exposición oral participativa, trabajo autónomo de los estudiantes y estrategias de aprendizaje, aprendizaje basado en proyectos, trabajo de campo, estrategias de aprendizaje cooperativo, portafolio (Hidalgo, 2022); investigación-acción (Flores et al., 2020; Anco Vásquez, 2022; Hidalgo, 2022); los semilleros de investigación (Zárate, et al., 2022; Martínez-Huamán, 2021); la sistematización de experiencias; los proyectos transversales curriculares impulsados por los actores educativos;



las etnografías y autoetnografías; los proyectos de aula (Anco Vásquez, 2022); la lectura de artículos publicados en revistas científicas (Montes-Iturrizaga y Arias Gallegos, 2022).

Desde los modelos propuestos por Healey y Jenkins (2009), el portafolio y la investigación-acción son estrategias interesantes para el desarrollo de investigación en la práctica pedagógica (según el modelo de formación basada en la investigación). Por su parte, la lectura de artículos publicados en revistas científicas permite que los estudiantes no solo se familiaricen con el rigor científico y el estilo de redacción, sino que al leer literatura científica sean capaces de mantener actualizado el conocimiento que se genera en el campo educativo para la toma de decisiones en la práctica pedagógica (modelo de formación impulsado por la investigación). Sin embargo, lamentablemente, en esta revisión de artículos no se han encontrado resultados sobre el uso de estas estrategias en la formación docente.

A modo de conclusión: desafíos de la investigación formativa para carreras de educación

A partir de lo expuesto, este estudio exploratorio ha revelado que los modelos de formación orientados a la investigación (centrada en el desarrollo de habilidades) y de formación basada en la investigación (centrada en desarrollar investigaciones propias) son los que marcan la investigación formativa. Sin embargo, ¿qué investigaciones realizan los estudiantes? Los artículos muestran que la investigación formativa todavía sigue sujeta a la investigación científica de corte positivista. Como se afirmó anteriormente, la investigación formativa para la carrera de Educación posee particularidades generadas desde la propia disciplina y la forma como se construye el conocimiento en ella. Sin embargo, esta condición no ha sido discutida en los artículos. Ante ello es que nos preguntamos: ¿qué es lo que se ha avanzado en la formación de maestros respecto a la investigación? Aún persiste una mirada positivista sobre la construcción del conocimiento (Montes-Iturrizaga y Arias Gallegos, 2022) en un campo como la Educación, cuyo conocimiento práctico vinculado con el ejercicio profesional se construye desde la práctica. La formación de maestros necesita de profesionales capaces de leer críticamente literatura científica y hacer investigación que transforme su práctica: en ello debería centrarse la investigación formativa.

En ese sentido, la investigación formativa no se reduce a cursos integrados en la malla curricular durante toda la carrera para lograr los requisitos de graduación o titulación, sino más bien debe considerar un enfoque pedagógico integral articulado alrededor de las habilidades de investigación y la práctica



pedagógica docente que comprometa a todos los profesores y todas las asignaturas; y, por supuesto, a la política y diseños curriculares. Este es un desafío para las carreras de Educación.

Finalmente, este estudio muestra que la investigación sobre la investigación formativa en carreras de educación es muy escasa en nuestro país. Solo se encontraron dos artículos publicados en índices reconocidos: un artículo publicado en Scopus y uno en Scielo. Se necesita evidencia de su impacto en la formación docente y en el desempeño futuro de los maestros. Este es otro desafío que las facultades de Educación deberán asumir para poder documentar las buenas experiencias de formación de maestros basada en la investigación.



Referencias

- Alfaro Saavedra, M. N., Rafayle Cuadra, R. J., Pauca Gonzales, N. y Ramírez Quiroz de Montoya, J. (2021). Investigación formativa y logro de competencias en estudiantes de una universidad pública-Lima. *PURIQ*, 3(2), 365-384. <https://doi.org/10.37073/puriq.3.2.167>
- Alvunger, D. & Wahlström, N. (2017). Research-based teacher education? Exploring the meaning potentials of Swedish teacher education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1403315>
- Anco Vásquez, F. Y. (2022). Percepciones sobre investigación formativa en estudiantes del Instituto Superior Pedagógico de Tacna. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 8744-8760. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4030
- Brown, C. y Ion, L. (2022). Práctica educativa informada por la investigación: cómo ayudar a los educadores a comprometerse con la investigación para el bien común. *Revista de Educación*, 397, 239-260. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-546>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata, Fundación Paideia.
- Enríquez Gavilán, N., Yauri Paquiyauri, Y., López Curasma, A., Romero Sandoval, J. y Niño Cueva, D. C. E. (2025). Actitud en la investigación formativa en tercer nivel educativo en una universidad nacional de educación. *Latam, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(1), 3518-3534. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3589>
- Fals-Borda, O. (1987). The Application of Participatory Action-Research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329-347. <https://doi.org/10.1177/026858098700200401>
- Flores Guerrero, M. A., Tovar Torres, M. C., Gómez Ferrer, G. H., Villar Valenzuela, D. L. y Villegas Jacinto, E. B. (2022). Estrategias de investigación para formar docentes en ciencia y tecnología en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. *Revista Dilemas*



Contemporáneos: Educación, Política y Valores, IX(2). <http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

- García, N. M., Paca, N. K., Arista, S. M., Valdez, B. B. y Gómez, I. I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20(1), 125-136. <https://doi.org/10.18271/ria.2018.336>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Ediciones Pomares Corredor S. A. <https://users.dcc.uchile.cl/~cgutierrez/cursos/cts/articulos/gibbons.pdf>
- González, C., Guzmán Valenzuela, C. y Montenegro Maggio, H. (2016). El vínculo docencia-investigación en programas de pregrado: estado del arte y propuestas para fortalecerlo. *Revista de Pedagogía*, 37(101), 193-213.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726. <https://doi.org/10.1080/0307507042000287212>
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. The Higher Education Academy.
- Hidalgo Benites, L. E. (2022). Investigación formativa en planes curriculares de una universidad pública de Perú. *Human Review*, 11(10), 2-18. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4021>
- Lizarzaburu Montero, L. M., Campos Marín, B., Campos Lizarzaburu, W. B. y Franco Lizarzaburu, R. J. (2019). Sistema de investigación formativa de la Universidad San Pedro: percepción docente. *Investigación Estadística*, 2(1), 20-33.
- Martínez-Huamán, E., Bellido Miranda, A., Villar-Cortez, R., García Rivas Plata, C. E. y Félix-Benites, E. (2022). Investigación formativa y prácticas investigativas en la formación universitaria desde la percepción del estudiante. *Revista Diálogos Interdisciplinarios en Red*, 7, 181-197. <https://editorialeidec.com/wp-content/uploads/2022/02/REVISTA-DIALOGOS-INTERDISCIPLINARIOS-EN-RED.pdf>
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum, métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Morata.



- Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Research-Based Teacher Education from Stake Holders Point: A Case Study. *Universal Journal of Educational Research*, 8(9), 3895-3901. [doi:10.13189/ujer.2020.080913](https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080913).
- Montes-Iturrizaga, I. y Arias Gallegos, W. (2022). La enseñanza de la investigación en las facultades de Educación e institutos de formación pedagógica en el Perú. *Propósitos y Representaciones*, 10(2). <https://doi.org/10.20511/pyr2022.v10n2.1406>
- Parra Moreno, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, (7), 57-77. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400707.pdf>
- Pirela, J., Pulido, N. y Mancipe, E. (2015). Componentes y dimensiones de la investigación formativa en Ciencias de la Información. *Enl@ce, Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 12(3), 48-70. <https://www.redalyc.org/pdf/823/82343214004.pdf>
- Restrepo, B. (2008). *Formación investigativa e investigación formativa: acepciones y operacionalización de esta última y contraste con la investigación científica en sentido estricto*. http://idead.ut.edu.co/Aplicativos/PortafoliosV2/PAAEAD/materiales/documentos/u2/conceptos_y_aplicaciones_de_la_investigacion.pdf
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 13, 195-202. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf>
- Rodríguez Pech, J. y Alamilla Morejón, P. (2018). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 434-458. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33129>
- Stemberger, T. (2020). Educational research within the curricula of initial teacher education: the case of Slovenia. *CEPS Journal*, 10(3), 31-51. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1273126.pdf>
- Stenhouse, L. (1997). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Tarazona Pérez, F., Aliaga Contreras, I. M. y Porras, K. (2020). La investigación en la Facultad de Educación. Análisis en el contexto de la acreditación universitaria. *Socialium, Revista científica de Ciencias Sociales*, 4(2), 147-170. <https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.2.559>



- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K., & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Turpo, O., Gonzales-Miñán, M., Mango, P. y Cuadros Paz, L. (2019). Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.326>
- Turpo-Gebera, O., Mango Quispe, P., Cuadros Paz, L. y Gonzales-Miñán, M. (2020). La investigación formativa en la universidad: sentidos asignados por el profesorado de una Facultad de Educación. *Educacao e Pesquisa*, 46. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>
- Valle, A. M., Pajchel, K., Hansén, S. E., Orset, A. K., & Holand, A. M. (2025). Teacher educators' understanding of research-based teacher education. *Educational Research*, 67(2), 152-169. <https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2480547>
- Zárate Aliaga, E. C., Lavado Rojas, B. M., Pomahuacre Gómez, W., Sánchez Quintana, R. y Mendoza Tomaylla, J. P. L. (2022). Desempeño docente e investigación formativa en estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3087>

Investigación formativa en la formación inicial de docentes en Matemática: prácticas pedagógicas y nuevas perspectivas

Norka Norali Bedregal Alpaca
Universidad Nacional de San Agustín
Doris Salomé Tupacyupanqui Jaén
Universidad Nacional de San Agustín
María Virginia Rodríguez Quiroz
Universidad Nacional de San Agustín



Investigación formativa en la formación inicial de docentes en Matemática: prácticas pedagógicas y nuevas perspectivas

Norka Norali Bedregal Alpaca¹

Doris Salomé Tupacyupanqui Jaén²

María Virginia Rodríguez Quiroz³

Resumen

En el ámbito de la formación docente, la Investigación Formativa (IF) es un enfoque pedagógico que articula la teoría con la práctica, promoviendo el desarrollo de competencias investigativas aplicables al contexto educativo. En este estudio se analiza la influencia de la IF en la formación inicial de docentes de Matemática en la Universidad Nacional de San Agustín. Se aborda la problemática de la necesidad de desarrollar competencias pedagógicas, tecnológicas y reflexivas en los futuros docentes, adaptándolos a las exigencias del siglo XXI. El objetivo general fue analizar la influencia de la participación en estrategias de IF en el desarrollo de la reflexión crítica, la generación de ideas innovadoras y las percepciones sobre preparación y autoeficacia de los docentes. Se implementó una metodología mixta, con estudios de caso en los cursos de Didáctica universitaria y Enseñanza de la matemática. Se recolectaron datos mediante observaciones, entrevistas, análisis de documentos y diarios de campo, y se aplicaron técnicas estadísticas y de codificación. Los resultados evidencian que la IF promueve la reflexión crítica sobre la práctica docente, la

1 Docente principal del Departamento de Ingeniería de Sistemas de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Correo electrónico: nbedregal@unsa.edu.pe. Orcid: 0000-0002-2046-6364.

2 Docente principal adscrita al Departamento de Matemáticas de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Correo electrónico: dtupacyupanqui@unsa.edu.pe. Orcid: 0000-0002-6285-9609.

3 Docente principal del Departamento de Matemáticas de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Correo electrónico: mrodriguezq@unsa.edu.pe. Orcid: 0000-0002-3504-0104.



generación de estrategias innovadoras para la enseñanza de la matemática y una mayor autoeficacia en los futuros docentes. Se concluye que la IF es una herramienta valiosa para la formación inicial, impulsando la mejora continua en la educación matemática.

Palabras clave: formación del profesorado, investigación educativa, práctica pedagógica, innovación educativa y competencias profesionales.

1. Introducción

En la educación superior, la enseñanza de la matemática ha experimentado cambios significativos impulsados por transformaciones sociales, tecnológicas y pedagógicas. Tradicionalmente centrada en la transmisión de conocimientos abstractos, ahora se orienta a las metodologías activas y prácticas interactivas, tratando así de responder a las demandas del mercado laboral y los avances tecnológicos. Este cambio busca promover habilidades técnicas, la aplicación práctica de la matemática y el desarrollo del pensamiento crítico.

En general, la incorporación de tecnologías digitales y herramientas pedagógicas innovadoras ha revolucionado los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular los de matemática. Estudios como el de Noss (2011) demuestran que las simulaciones digitales, plataformas en línea y *software* especializado facilitan un aprendizaje más significativo en matemática, promoviendo la colaboración interdisciplinaria. Según Pimienta Prieto (2008), herramientas como GeoGebra favorecen la comprensión conceptual al permitir modelar funciones, visualizar áreas y explorar sólidos de revolución, conectando representaciones gráficas, simbólicas y numéricas.

Por su parte, las tendencias educativas actuales enfatizan el desarrollo de competencias blandas, como el pensamiento crítico, la comunicación y la resolución de problemas en equipo, el objetivo es contribuir a la empleabilidad y la aplicación de conocimientos en contextos reales (Santiago Trujillo y Garvich Ormeño, 2024). Las metodologías centradas en el estudiante, como el aula invertida y el aprendizaje basado en problemas, fomentan un rol activo, incrementan la motivación y el rendimiento académico (Chandraja et al., 2024). En la didáctica universitaria, estas metodologías activas posicionan al estudiante como protagonista, integran saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos, y promueven la reflexión crítica, la autonomía y la construcción colectiva del conocimiento (Sucari, 2024).

Ante la situación descrita, la investigación formativa (IF) se presenta como una estrategia pedagógica que vincula teoría y práctica, desarrollando competencias investigativas en contextos reales de formación docente (López



et al., 2018; Sánchez-Carlessi, 2017). A diferencia de la investigación científica tradicional, la IF se enfoca en formar estudiantes como sujetos reflexivos, capaces de analizar críticamente su práctica educativa y generar saber pedagógico contextualizado (Lara, 2021), también fomenta la colaboración entre educadores y estudiantes para crear conocimiento y ajustar estrategias pedagógicas.

En consecuencia, la IF, las metodologías activas y los recursos digitales se deben combinar para configurar el perfil docente en estudiantes de matemáticas, perfil que incluye el desarrollo de competencias como la planificación didáctica, la comunicación matemática, el dominio conceptual y la integración crítica de tecnologías.

En este contexto de información, en este capítulo se analiza la influencia de la IF en la mejora de la formación inicial docente en matemáticas en un entorno educativo en transformación, destacando enfoques, metodologías y buenas prácticas que facilitan la formación eficaz de los futuros educadores.

2. Pregunta de investigación

¿Cómo influye la participación en estrategias de investigación formativa en el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica, la generación de ideas innovadoras para la enseñanza, y las percepciones sobre la preparación y autoeficacia de los futuros docentes de Matemática en la Universidad Nacional de San Agustín?

3. Objetivos

3.1. General

Analizar la influencia de la participación en estrategias de investigación formativa en el desarrollo de la reflexión crítica, la generación de ideas innovadoras para la enseñanza y las percepciones sobre la preparación y autoeficacia de los futuros docentes de Matemática en la Universidad Nacional de San Agustín.

3.2. Específicos

- Identificar y describir las estrategias de investigación formativa implementadas en los cursos de Didáctica universitaria y Enseñanza de la matemática en la Escuela Profesional de Matemáticas de la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA).



- Analizar la influencia de las estrategias de investigación formativa en el desarrollo de la capacidad de los futuros docentes para la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, a partir del análisis de sus diarios de campo, entrevistas y productos pedagógicos.
- Describir cómo la participación en actividades de investigación formativa contribuyó a la generación de ideas innovadoras para la enseñanza de las matemáticas, evidenciadas en el diseño y la implementación de actividades y proyectos en el aula.
- Explorar las percepciones de los futuros docentes sobre el impacto de la investigación formativa en su preparación para la práctica docente y su autoeficacia como futuros profesores de Matemática.

4. Marco teórico

4.1. Políticas educativas en la formación docente

Durante la última década, en la educación superior, la formación de docentes de Matemática ha experimentado una notable transformación, impulsada por políticas educativas y tendencias globales. Estas iniciativas buscan adaptar la enseñanza a las demandas del siglo XXI, promoviendo la innovación y la internacionalización en el ámbito educativo. La Unesco (2015) subrayó la importancia de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, destacando la necesidad de formar docentes competentes para enfrentar los desafíos técnicos y pedagógicos contemporáneos.

El programa Horizon 2020 de la Unión Europea impulsa la integración de disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemática). Así, viene apoyando iniciativas que incorporan métodos pedagógicos innovadores en la enseñanza de la matemática y las ciencias (European Commission, 2014), creando un entorno propicio para la adaptación de los educadores a los cambios constantes. La OCDE (2018) hizo énfasis en el desarrollo de competencias del siglo XXI, considerando habilidades cognitivas, sociales y emocionales, lo que ha llevado a la reestructuración de currículos y estrategias de formación docente.

En este escenario, la investigación formativa (IF) es un elemento clave en la formación de docentes de Matemática. Las actividades de investigación formativa promueven que los futuros educadores adquieran conocimientos técnicos, al mismo tiempo que desarrollan las competencias investigativas que les permitirán reflexionar sobre su práctica docente y evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Darling Hammond et al., 2017). Las tendencias en educación abierta y el uso de recursos educativos abiertos (REA) facilitan el



acceso libre a materiales y prácticas educativas abiertas; esta apertura permite que los docentes compartan y mejoren continuamente sus métodos de enseñanza; lo que es determinante en un entorno en evolución. La Fundación Hewlett (2013) resaltó la importancia del acceso abierto en la mejora continua de las prácticas docentes.

Sahlberg (2011) afirmó que diversos países estaban implementando estrategias de innovación educativa; en Finlandia, por ejemplo, se promueve la integración de distintas disciplinas, incluidas las matemáticas, en contextos de aprendizaje aplicados. Estos enfoques reflejan un compromiso global por mejorar la calidad de la formación docente en Matemática, asegurando que los educadores no solo adquieran conocimientos técnicos, sino que también desarrollen las habilidades pedagógicas necesarias que preparen a los estudiantes para los retos del futuro.

4.2. Investigación formativa en la educación superior

La investigación formativa (IF) es un enfoque pedagógico que busca integrar la producción de conocimiento y la reflexión sobre la práctica educativa, promoviendo el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes y docentes en formación. Para Asís López et al. (2022), la IF se distingue por su carácter contextualizado, reflexivo y orientado a la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Rodríguez Pillajo et al. (2023), la investigación formativa pretende acompañar a los futuros docentes en el análisis crítico de sus prácticas pedagógicas, permitiéndoles ajustar y perfeccionar sus estrategias educativas en función de evidencias y reflexiones sistemáticas. Esta estrategia se centra en el aprendizaje situado, en el que el estudiante se convierte en protagonista de su proceso de formación, favoreciendo habilidades como la observación, la reflexión y la evaluación crítica.

La IF en la enseñanza universitaria fortalece la formación docente, capacita en metodologías activas, y promueve un enfoque investigativo que favorece la innovación y la mejora en la transmisión del conocimiento (Asís López et al., 2022). En el contexto de las ingenierías, la IF facilita que los futuros ingenieros no solo aprendan los conceptos matemáticos, sino que también comprendan cómo aplicarlos en contextos reales y problemas técnicos específicos.

La IF en estos campos promueve una enseñanza más aplicada y contextualizada, vincula la teoría matemática con la resolución de problemas propios de la ingeniería y, fomenta un aprendizaje activo y significativo (Asís López et al., 2022; Rodríguez Pillajo et al., 2023).



Además, la IF incentiva en los estudiantes el desarrollo de habilidades para investigar problemas matemáticos complejos, analizar datos y diseñar soluciones innovadoras; habilidades que favorecen su competencia profesional y su capacidad de innovación tecnológica.

4.3. Formación inicial docente en contextos interdisciplinarios

Los estudios revelan que muchos futuros docentes carecen de habilidades investigativas clave (Mármol Castillo et al., 2024). Para abordar esta deficiencia, las universidades implementan estrategias como los Semilleros de Investigación, que ofrecen aprendizaje colaborativo y tutorías para desarrollar dichas competencias (Díaz Suazo et al., 2022). Estos enfoques buscan empoderar a los futuros docentes como agentes de cambio social a través de una práctica reflexiva.

Para desarrollar habilidades de pensamiento científico, en futuros docentes de Ciencias, Figueroa Céspedes et al. (2020) proponen un enfoque interdisciplinario que combine Ciencias Naturales, Pedagogía y Psicología desde un paradigma sociocrítico. Se ha evidenciado que las experiencias sistemáticas en el desarrollo de competencias investigativas, mediante procesos de indagación colaborativa, interdisciplinaria y entre instituciones, generan compromisos de investigación integrados con prácticas educativas reflexivas y situadas (Inciarte González et al., 2017).

4.4. Matemáticas aplicadas en ingeniería: un puente entre teoría y práctica

Para Rodríguez Ibarra (2023), las matemáticas desempeñan un papel fundamental en la formación de los ingenieros, permitiéndoles modelar y resolver problemas complejos. Sin embargo, la enseñanza tradicional no logra que los estudiantes identifiquen aplicaciones prácticas de los conceptos aprendidos. Ante esta realidad, Rodríguez Ibarra (2023) y Aravena Díaz et al. (2022) proponen incorporar metodologías interactivas y contextualizadas, como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos y el uso de tecnología.

Además, el modelado matemático es el puente entre disciplinas STEM, prepara a los estudiantes para abordar problemas reales. Para Loachamín Iza et al. (2023) y Brito-Vallina et al. (2011) es importante desarrollar una base sólida de conocimientos matemáticos y de habilidades STEM para enfrentar los desafíos del siglo XXI. En consecuencia, los educadores deben adaptar sus métodos para lograr aprendizajes efectivos en los futuros ingenieros, enfocándose en la comprensión y aplicación práctica más que en la memorización (Loachamín Iza et al., 2023).



5. Metodología de la investigación

5.1. Enfoque de investigación

Se adoptó un enfoque mixto. Esta elección permitió explorar las prácticas educativas en contextos reales, facilitando una comprensión integral de las experiencias específicas en los cursos de Didáctica universitaria y Enseñanza de la matemática.

Este estudio se abordó como un estudio de casos, lo que permitió un análisis en profundidad de la implementación de estrategias de investigación formativa en un contexto específico. Se eligió el estudio de casos debido a la necesidad de comprender la complejidad de las interacciones y experiencias de los participantes en este entorno particular. Las variables cualitativas consideradas fueron las percepciones de los estudiantes sobre su autoeficacia y el impacto de la investigación formativa, recogidas a través de entrevistas y diarios de campo. Las variables cuantitativas incluyeron los resultados de los cuestionarios estandarizados sobre conocimientos y habilidades relacionados con metodologías activas y tecnologías digitales.

5.2. Contexto y unidades de estudio

La investigación se realizó en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA), en las asignaturas Didáctica universitaria y Enseñanza de la matemática que se desarrollaron en la Escuela Profesional de Matemáticas en el semestre académico 2024-A. Estas asignaturas se diseñaron para futuros docentes de Matemática del nivel universitario. Según Clark-Wilson et al. (2020), asignaturas como estas deben enfocarse en la aplicación de metodologías innovadoras para mejorar las prácticas pedagógicas.

Las unidades de estudio principales incluyen estudiantes de pregrado y profesores de la UNSA. Se aplicó muestreo intencional y se les seleccionó con base en su matrícula en los cursos mencionados, asegurando así la relevancia de las experiencias investigadas (Mertens, 2015).

Se realizó un análisis detallado de los sílabos de las asignaturas Didáctica universitaria y Enseñanza de la matemática, el objetivo fue identificar las estrategias y objetivos pedagógicos planteados.

Culminados los cursos, se observaron y documentaron las estrategias pedagógicas utilizadas, tales como trabajo colaborativo, aula invertida y otras metodologías activas (Chandraja et al., 2024).



Se implementaron actividades de investigación formativa a través de proyectos de enseñanza-aprendizaje en matemáticas. Para registrar estas actividades se siguieron procesos guiados de observación durante las clases y se registraron los resultados de las reflexiones de los participantes (López-Gómez, 2018).

5.3. Consideraciones éticas y limitaciones

Se garantizó el cumplimiento de consideraciones éticas, asegurando la confidencialidad y el consentimiento informado de todos los participantes.

Este estudio ofrece valiosos hallazgos sobre la implementación de metodologías activas, sin embargo, están limitados por el contexto específico de UNSA, por lo que futuras investigaciones podrían expandir esta investigación a otros entornos educativos.

6. Estudios de caso: experiencias prácticas

En esta sección se presentan dos experiencias educativas desarrolladas en el marco de la formación inicial de docentes de Matemática en la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA), las cuales ejemplifican la integración de metodologías activas e innovación pedagógica en contextos universitarios.

6.1. Didáctica universitaria

A nivel universitario, la formación inicial de docentes en Matemática enfrenta el reto de integrar la robustez teórica y conceptual de las matemáticas con competencias pedagógicas, didácticas, tecnológicas y reflexivas. Es así como en el diseño del curso 2024-A de Didáctica universitaria surgió la pregunta: ¿Cómo contribuirá la investigación formativa al fortalecimiento del perfil docente en estudiantes de Matemática si se aplican metodologías activas de enseñanza-aprendizaje e introducen tecnologías digitales?

Para responder a esta pregunta de investigación, se realizó un estudio con enfoque cualitativo-descriptivo con características de investigación-acción pedagógica. Participaron diez estudiantes del último semestre de la Escuela Profesional de Matemáticas. La asignatura se desarrolló en modalidad mixta (presencial y virtual) a lo largo de diecisiete semanas.

Entre las actividades principales se incluyó el diseño colaborativo de un sílabo para el curso de Cálculo en una variable, dirigido a estudiantes de Ingeniería Eléctrica. Esta planificación incorporó metodologías activas como el aula invertida y el aprendizaje basado en problemas, así como el uso del *software* GeoGebra para representar áreas bajo curvas, volúmenes de sólidos



de revolución y trabajo mecánico. Los estudiantes llevaron a cabo clases reales en las que aplicaron sus propuestas didácticas, también expusieron a sus pares su trabajo final de Seminario de tesis II. La evaluación de estas experiencias se realizó mediante registros de clase, retroalimentación entre pares y rubricas, lo que permitió recopilar evidencia cualitativa sobre el desarrollo de competencias docentes en un entorno real de enseñanza-aprendizaje.

Este proceso formativo permitió a los estudiantes no solo aplicar conocimientos teóricos, sino también desarrollar competencias profesionales esenciales, tales como la planificación didáctica, el dominio conceptual, la comunicación matemática, la integración de tecnologías educativas y la reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (López Gómez, 2018).

Los resultados evidenciaron que la articulación de la teoría matemática, las tecnologías educativas y la reflexión pedagógica favoreció la transición de los futuros docentes hacia prácticas más sólidas, contextualizadas y reflexivas. Este enfoque de investigación formativa se consolidó como una estrategia eficaz para promover habilidades y actitudes que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria en matemáticas (Mertens, 2015).

6.2. Enseñanza de la matemática

La introducción del curso Enseñanza de la matemática en el plan de estudios 2023 de la Escuela de Matemáticas de la UNSA respondió a la problemática que enfrentan muchos matemáticos en el acto de enseñar, y a la necesidad de cultivar en ellos una visión reflexiva sobre su propia didáctica. En particular, en el curso 2024-A se siguió a referentes teóricos como Radford (2008), Chevallard (1991, como se citó en Mora Castiblanco, 2014) y Artigue (2002), quienes enfatizaron la importancia de la reflexión y la adaptación del saber matemático para su enseñanza. El objetivo fue diseñar una experiencia educativa centrada en la reflexión y la discusión. La propuesta involucró a siete estudiantes de quinto año, quienes participaron en actividades estructuradas en varias etapas. En la primera, se seleccionaron textos sobre la enseñanza de las matemáticas, incluyendo obras como *El libro blanco de las matemáticas* y *Cómo entender y hacer demostraciones en matemáticas*. En un proceso colaborativo, se analizaron capítulos seleccionados, fomentando el diálogo y la discusión crítica. La segunda etapa consistió en presentar experiencias de enseñanza extraídas de la revista *Unión* y conferencias TED, promoviendo el análisis comparativo y la reflexión sobre diversas prácticas pedagógicas. Finalmente, cada estudiante eligió un tema matemático que dominaran para exponerlo ante sus compañeros, generando un espacio de retroalimentación constructiva.



A lo largo del semestre, se observó un cambio sustancial en la actitud de los estudiantes: inicialmente reacios a compartir opiniones y excesivamente teóricos, culminaron demostrando mayor confianza para analizar críticamente errores, evaluar propuestas y discutir aportes de sus pares. Esta experiencia evidenció que el proceso reflexivo y participativo fomenta habilidades críticas y comunicativas, fundamentales para la formación de matemáticos con competencias pedagógicas y reflexivas (Radford, 2001; Chevallard, 1992; y Artigue, 2002).

7. Resultados

7.1. Prácticas pedagógicas y percepciones de los estudiantes

Buscando una comprensión profunda de las prácticas pedagógicas y las percepciones de los participantes, se recopilaron las percepciones de los futuros docentes bajo un enfoque cualitativo.

Las observaciones sistemáticas de las sesiones prácticas y presentaciones favorecieron la identificación de dinámicas reales y espontáneas en las prácticas docentes y de aprendizaje; se consideraron aspectos como la participación activa, el uso de tecnologías educativas, el grado de reflexión durante la enseñanza y las estrategias de interacción entre los estudiantes y docentes.

Al finalizar las actividades principales, las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes permitieron profundizar en sus percepciones sobre las metodologías activas, el proceso de aprendizaje y las competencias desarrolladas. La aplicación de estas entrevistas favoreció la obtención de datos detallados y profundos acerca de las transformaciones pedagógicas vivenciadas. A continuación, se muestra un fragmento transcrito: “Al inicio, pensaba que sería muy teórico y aburrido, pero las actividades con GeoGebra y el trabajo en equipo me ayudaron a entender mejor el cálculo” (estudiante de Didáctica universitaria).

Se pudo recopilar diferentes productos pedagógicos y reflexivos. Además de los sílabos diseñados, las planificaciones de clases, las exposiciones orales y las presentaciones, en el curso Enseñanza de la matemática, los estudiantes entregaron informes y reflexiones escritas sobre su proceso de aprendizaje.

Los participantes en ambos cursos mantuvieron registros personales donde reflejaron sus avances y dificultades a lo largo del proceso. Los registros de campo proporcionaron datos cualitativos complementarios sobre la percepción del proceso formativo. Un ejemplo: “Al principio me costó entender cómo aplicar GeoGebra en la enseñanza de las integrales, pero al final logré diseñar una actividad didáctica que facilitó la comprensión del concepto involucrado” (estudiante de Didáctica universitaria).



7.2. Análisis de las percepciones

Todas las entrevistas, notas de observación y reflexiones se transcribieron textual y sistemáticamente. Los materiales pedagógicos recopilados se digitalizaron y clasificaron en carpetas específicas según las fases del proceso.

Se empleó el método de codificación abierta, en el cual se asignaron códigos a fragmentos de datos que reflejaban ideas, sentimientos o conceptos relevantes (Byrne, 2022). La codificación inicial permitió identificar fragmentos relevantes, asignándoles códigos que reflejaban ideas o fenómenos específicos. Algunos ejemplos de códigos utilizados son:

- “uso de tecnologías”: fragmentos relacionados con la implementación de GeoGebra, aplicaciones digitales, recursos tecnológicos en clase.
- “reflexión pedagógica”: declaraciones sobre el análisis crítico de las prácticas docentes o aprendizajes personales.
- “dificultades iniciales”: comentarios sobre obstáculos en la adopción de metodologías activas o tecnologías.
- “participación activa”: observaciones sobre la implicación de los estudiantes en actividades grupales o exposiciones.

Los códigos se agruparon en categorías mayores y temas, permitiendo identificar patrones de comportamiento, cambios en las actitudes, percepciones sobre metodologías activas y reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Creswell, 2008). Estas categorías permitieron comprender algunas ocurrencias durante los procesos educativos:

- **Transformación en la percepción de la enseñanza.** Se registraron cambios en la forma cómo tanto estudiantes como docentes perciben su rol en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- **Desarrollo de competencias digitales y pedagógicas.** Se evidenció la adquisición de habilidades específicas en el uso de tecnologías y en habilidades para la planificación didáctica.
- **Dificultades y estrategias de afrontamiento.** Se tomó conocimiento de algunos obstáculos experimentados en la implementación de metodologías activas y en la adopción de técnicas para superarlos.

Se contrastaron los datos recogidos de observaciones, entrevistas, productos y diarios, buscando convergencias. La triangulación permitió fortalecer la validez y credibilidad de los resultados (Aguilar Gavira y Barroso Osuna, 2015). Por ejemplo, en una entrevista, un estudiante afirmó: “Aprendí a



usar GeoGebra para explicar las funciones, lo que antes parecía imposible”; y en su trabajo final diseñó una secuencia didáctica que reflejaba esa experiencia.

7.3. Combinación de métodos cuantitativos y cualitativos

Para evaluar el éxito de las intervenciones pedagógicas realizadas, se implementó un enfoque mixto que combinó métodos cualitativos y cuantitativos. El objetivo era obtener una comprensión más completa y holística de los resultados obtenidos.

Se diseñó y aplicó un cuestionario estructurado (anexo 1) antes y después de la intervención pedagógica, para medir cambios en el conocimiento, la percepción y la autoconfianza de los participantes respecto a la utilización de metodologías activas y tecnologías digitales. El cuestionario incluía preguntas cerradas tipo escala Likert de cinco niveles para cuantificar las variaciones en actitudes y habilidades, permitiendo un análisis cuantitativo de los datos recogidos.

Durante el transcurso de la intervención, se realizaron evaluaciones formativas y sumativas. Se utilizó una rúbrica enfocada en la planificación didáctica, el uso de tecnologías en la enseñanza y la capacidad de reflexión crítica (anexo 2). Esta herramienta permitió generar datos comparables cuantitativamente respecto al avance de competencias específicas.

Las observaciones llevadas a cabo durante las sesiones prácticas proporcionaron evidencia cualitativa vital sobre la implementación en tiempo real de las metodologías activas, permitiendo registrar las interacciones, la dinámica de aprendizaje y las adaptaciones pedagógicas realizadas por los participantes (anexo 3).

7.4. Productos finales de los estudiantes

Se recogieron los productos de las intervenciones didácticas:

- Las planificaciones didácticas: secuencia didáctica, actividades y recursos utilizados.
- Los planes de clases: materiales didácticos, diseños y guías de actividades.
- Presentaciones orales, informes, videos de clases y diseños digitales con GeoGebra.
- Ensayos, diarios de campo e informes de autoevaluación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.



Para valorar estos productos se tuvieron en cuenta criterios de evaluación para productos finales (anexo 4).

7.5. Resultados del análisis estadístico de las variables cuantitativas

Para realizar el análisis de las respuestas al cuestionario pre y posintervención se utilizó el *software* SPSS Statistic 25. Si bien el tamaño de la muestra es $n = 17$, los resultados del test de Shapiro-Wilk no rechazan la hipótesis de normalidad ($W = 0,94$, $p = 0,35$), y no se observan asimetrías graves en la distribución de los datos. Teniendo en cuenta la relativa robustez de la prueba t ante pequeñas desviaciones de la normalidad, se justifica utilizar la prueba t de Student para evaluar cambios significativos; en las medias de las puntuaciones pre y posintervención se aplicó la prueba t de muestras relacionadas. Los resultados se aprecian en la tabla 1.

Tabla 1

Análisis de las respuestas al cuestionario pre y posintervención

Variable	Prueba estadística utilizada	Resultado	Interpretación
Niveles de competencia pedagógica	Prueba t de muestras relacionadas (pre y post)	$p < 0,001$; $t = 4,75$	Significativo aumento en competencias pedagógicas tras la intervención. El tamaño del efecto indica un impacto grande.
Conocimiento en el uso de tecnologías educativas	Prueba t de muestras relacionadas	$p < 0,001$; $t = 5,20$	El conocimiento en tecnologías digitales mejora notablemente después de la intervención, con impacto grande.
Percepción de eficacia docente	Prueba t de muestras relacionadas	$p < 0,01$; $t = 3,65$	La percepción de eficacia aumenta significativamente, con un efecto moderado a grande.

Se tienen varios grupos de comparación (las dos asignaturas: Didáctica universitaria y Enseñanza de la matemática), por tanto, se realizó un análisis de varianza (Anova) para evaluar diferencias significativas entre los grupos. Los resultados se muestran en la tabla 2.



En este punto, de manera general se puede afirmar que todas las pruebas muestran $p < 0,05$, lo que indica que los cambios en las variables dependientes tras la intervención son estadísticamente significativos.

Tabla 2

Comparación entre las dos asignaturas

Comparación	Prueba estadística utilizada	Resultados	Interpretación
Participación en Didáctica universitaria vs. Enseñanza de la matemática	Anova de medidas repetidas (si se contrastan varios grupos) o prueba t para muestras independientes	$p < 0,05$; $F = 6,25$ (en Anova); $t = 2,80$ (muestras independientes)	Se observa una diferencia significativa en el grado de participación o impacto de la intervención entre las dos asignaturas, favoreciendo a una de ellas.
Ganancia en competencias en Didáctica universitaria vs. Enseñanza de la matemática	Análisis comparativo de medias pre-post en cada curso	Ambos cursos muestran mejoras significativas, pero Didáctica universitaria presenta mayor efecto ($d = 0,95$), frente a Enseñanza de la matemática ($d = 0,75$)	La intervención en ambas asignaturas fue efectiva, con impacto ligeramente superior en Didáctica universitaria.

8. Interpretación y discusión de resultados

Los resultados obtenidos evidencian de manera empírica la efectividad de la intervención pedagógica en la que se aplicaron metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, se integraron recursos digitales y actividades de investigación formativa en la formación inicial de futuros docentes de Matemática. La síntesis de los resultados obtenidos, bajo un análisis mixto y triangulado, permitió identificar los siguientes aspectos clave:



8.1. Cambios en las percepciones y autoconcepto docente

A través de las entrevistas semiestructuradas y los diarios de campo, se detectó una transformación significativa en la autoeficacia y percepción de los participantes respecto a su rol como futuros docentes en contextos matemáticos. Inicialmente, predominaba una visión tradicional centrada en la memorística y la transferencia unidireccional del conocimiento. Luego de la intervención pedagógica prevaleció un entendimiento más contextualizado y constructivista. Se registraron declaraciones como: “Ahora comprendo que el uso de tecnologías puede transformar la enseñanza y facilitar el aprendizaje activo”.

Este cambio se corroboró con las observaciones en aula. Se observa un mayor grado de participación, iniciativa y liderazgo en la conducción de actividades grupales, reflejando un cambio en el perfil del docente en formación hacia un perfil más reflexivo, innovador y centrado en el aprendizaje activo.

8.2. Desarrollo y consolidación de competencias pedagógicas y digitales

A partir del análisis de los productos pedagógicos y las transcripciones del proceso reflexivo, se puede afirmar que los participantes lograron fortalecer habilidades específicas, que incluyen:

Planeación didáctica basada en metodologías activas, pues los estudiantes diseñaron secuencias didácticas con integración explícita de actividades participativas y en contexto real. La mayoría de los estudiantes propuso actividades con GeoGebra para modelar funciones y sólidos de revolución.

Dominio técnico de herramientas digitales, la competencia en el uso de GeoGebra se demostró con la creación de recursos interactivos, secuencias digitales y explicaciones visuales, que facilitaron la comprensión de conceptos matemáticos complejos.

Capacidad de reflexión pedagógica, los estudiantes registraron reflexiones escritas que evidenciaron procesos de autoevaluación, análisis crítico sobre sus prácticas, y propuestas de mejora continua. Una característica adicional fue el alineamiento con estándares internacionales de formación docente en innovación pedagógica.



8.3. Transformación en las prácticas pedagógicas observadas

El análisis de las observaciones obtenidas a través de las listas de cotejo y los registros en aula permite afirmar que hubo una implementación progresiva de estrategias participativas. Dentro de esas prácticas se observó la propuesta de proyectos digitales que involucraban la implementación de las metodologías activas: aula invertida, aprendizaje basado en problemas, trabajo cooperativo y trabajo colaborativo.

La tendencia observada es una transición desde prácticas expositivas tradicionales hacia procesos de enseñanza-aprendizaje activos, centrados en la participación de los estudiantes y en la utilización de recursos tecnológicos para facilitar la comprensión.

Este proceso se reflejó también en las autoevaluaciones y en las respuestas durante las entrevistas. En ellas los participantes manifestaron mayor confianza y autonomía en la planificación y ejecución de actividades didácticas con soporte tecnológico, lo que evidencia un avance en su perfil profesional.

8.4. Discusión de resultados

Los resultados revelan patrones recurrentes de mejoramiento en las competencias, cambios actitudinales y una actitud reflexiva consolidada en los participantes, estableciendo que las metodologías activas combinadas con investigación formativa propician un proceso efectivo de profesionalización docente en matemática. La implementación de metodologías activas y el uso de recursos digitales evidencia un compromiso con la adaptación a las exigencias del siglo XXI. El desarrollo de competencias pedagógicas y digitales en los docentes en formación se alínean con el énfasis de la OCDE (2018) en la necesidad de desarrollar habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Los hallazgos respaldan la importancia de la investigación formativa (Darling-Hammond et al., 2017) como un medio para que los docentes reflexionen sobre su práctica y busquen alternativas para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Los futuros docentes demostraron una mayor capacidad para analizar críticamente su práctica y generar conocimiento contextualizado validando así el concepto de investigación formativa (Asís López et al., 2022) como un enfoque pedagógico efectivo para integrar conocimiento y reflexión.

La transformación observada en las prácticas pedagógicas indica que los docentes en formación pudieron adaptar sus métodos en función de las



necesidades de sus estudiantes, situación que respalda la idea de Rodríguez Pillajo et al. (2023) de que la IF permite ajustar las estrategias educativas.

El estudio no se centró en la formación interdisciplinaria como tal, sin embargo, el uso de GeoGebra y la implementación de proyectos de enseñanza que conectan las matemáticas con la ingeniería sugieren una contribución indirecta a este propósito.

Conclusiones

La implementación de estrategias de investigación formativa demostró ser un factor clave en el desarrollo de la capacidad de reflexión crítica de los futuros docentes sobre su propia práctica pedagógica. A través del análisis de sus diarios de campo, entrevistas y productos pedagógicos, se evidenció una mayor conciencia de sus fortalezas y debilidades, así como un compromiso con la mejora continua.

La incorporación de metodologías activas, recursos digitales y la investigación formativa en la formación inicial de docentes en Matemática en contextos universitarios constituye una estrategia efectiva para promover el desarrollo de competencias pedagógicas, tecnológicas y reflexivas.

Los hallazgos sugieren que estas prácticas favorecen cambios significativos en las percepciones, actitudes y prácticas docentes de los estudiantes, fortaleciendo su preparación para desempeñarse como profesionales competentes y adaptativos frente a los retos del siglo XXI.

La reflexión crítica y la colaboración en entornos de aprendizaje híbridos permiten fortalecer habilidades comunicativas, autorregulatorias y de trabajo en equipo, esenciales en la formación de docentes competentes y reflexivos.

Aunque los resultados son alentadores, se identificaron obstáculos relacionados con la resistencia inicial a la innovación y limitaciones logísticas, enfatizando la necesidad de fortalecer programas institucionales de capacitación y apoyo técnico en innovación pedagógica.

Recomendaciones para futuras investigaciones

- Es recomendable realizar investigaciones similares en diferentes instituciones educativas y niveles formativos para validar la generalización de los resultados y facilitar comparaciones contextuales.



- Se sugiere investigar cómo la integración de metodologías activas y recursos digitales puede potenciarse en programas de formación continua para docentes en ejercicio.
- Realizar seguimientos a los egresados y docentes en formación, con el fin de evaluar el mantenimiento y la transferencia de las competencias adquiridas hacia su práctica profesional.
- Proponer y evaluar programas de formación institucional que sostengan y potencien la innovación pedagógica y el uso de tecnologías en la preparación docente, atendiendo a las limitaciones logísticas y resistencia al cambio detectadas.



Referencias

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.
- Aravena Díaz, M., Díaz Levicoy, D., Rodríguez Alveal, F. y Cárcamo Mansilla, N. (2022). Estudio de caso y modelado matemático en la formación de ingenieros. Caracterización de habilidades STEM. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 30(1), 37-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052022000100037>
- Artigue, M. (2009). Teaching and learning mathematics at the university level: A challenge for the didactician. En D. Holton (Ed.). *Teaching and learning mathematics at university level: An ICMI Study* (pp. 1-13). Springer.
- Asís López, M., Monzón Briceño, E. y Hernández Medina, E. (2022). Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades. *Mendive. Revista de Educación*, 20(2), 675-691.
- Brito Vallina, M., Alemán Romero, I., Fraga Guerra, E., Para García, J. y Arias de Tapia, R. (2011). Papel de la modelación matemática en la formación de los ingenieros. *Ingeniería Mecánica*, 14(2), 129-139.
- Byrne, D. (2022). Un ejemplo práctico del enfoque de Braun y Clarke para el análisis temático reflexivo. *Qual Quant*, 56, 1391-1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Chandraja, C., Ajayan, T. & Shabi Ruskin, M. (2024). Innovative pedagogies: adapting teaching strategies for modern learning environments. *1st Century Teaching and Learning in Classrooms*. E-ISBN: 978-93-6252-523-9. IIP Series.
- Clark-Wilson, A., Robutti, O. & Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology. *ZDM Mathematics Education*, 52, 1223-1242. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01196-0>
- Creswell, J. W. & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321-333. <https://doi.org/10.15700/saje.v28n3a176>



- Darling Hammond, L., Hyler, M. E. & Garder, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- DíazSuazo, E. L., AguirreAstudillo, M. y NúñezCastillo, C. G. (2022). Sistematización de una experiencia de un semillero de investigación implementado en el contexto de la Formación Inicial Docente de una universidad estatal y regional chilena. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 82-93. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.464>
- European Commission. (2014). *Horizon 2020-Work Programme 2014-2020*.
- Figueroa Céspedes, I., Pezoa Carrasco, E., Elías Godoy, M. y Díaz Arce, T. (2020). Habilidades de pensamiento científico: una propuesta de abordaje interdisciplinar de base sociocrítica para la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41), 257-273. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941figueroa14>
- Hewlett Foundation. (2013). *Open Educational Resources: Breaking the Barrier to Educational Equity*. <https://www.hewlett.org/publications/>
- Inciarte González, A., Camacho, H. y Casilla Matheus, D. (2017). Sistematización de experiencias formativas en competencias docentes investigativas. *Opción*, 33(82), 322-343.
- Lara, G. (2021). Investigación formativa en la formación inicial docente. *Apuntes Universitarios*, 11, 1-16. 10.17162/au.v11i4.757
- Loachamín Iza, H., Vargas Chavarrea, Á., Andrade Villarreal, J. y Puente Ponce, P. (2023). Enseñanza, aprendizaje y enfoque de la matemática en la ingeniería. *Alfa Publicaciones*, 5(3.2), 6-20. <https://doi.org/10.33262/ap.v5i3.2.400>
- López, L., Rodríguez, R. y Díaz, M. (2018). Investigación formativa en la educación superior: una estrategia para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.4>
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1*, 21(1), 17-40.
- MármolCastillo, M., CondeLorenzo, E. y YaguanaHerrera, T. (2024). Competencias investigativas en la formación del docente de la carrera de Educación Inicial. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 228-246. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.228-246>



- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (4th ed., p. 332). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Mora Castiblanco, J. E. (2014). La transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 9(2), 97-100. <https://doi.org/10.14483/jour.gdla.2014.2.a07>
- Noss, R. (2011). Digital Technologies in Mathematics Education. *Mathematics Education and Digital Technologies*. Springer.
- OCDE. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030/>
- Pimienta Prieto, J. (2008). *Evaluación auténtica: formación de competencias en Educación*. Pearson Educación.
- Radford L., Schubring, G. & Seeger, F. (Eds.) (2008). *Semiotics in mathematics education: epistemology, history, classroom, and culture* (pp. 215-234). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789087905972_013
- Rodríguez Ibarra, M. (2023). ¿Y eso para qué me va a servir? Matemáticas e ingeniería: reflexiones de una profesora de Matemática. *Agraria*, 20(1), 8-11. <https://doi.org/10.59741/agraria.v20i1.583>
- Rodríguez Pillajo, L., Yáñez Valle, V., Escobar Murillo, M., Martínez Paredes, L. y Rodríguez Flores, Y. (2023). La investigación formativa como herramienta educativa para el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Cubana de Reumatología*, 25(2).
- Sahlberg, P. (2018). Finnish Lessons 2.0. What can the world learn from the educational change in Finland. Second edition. New York: Teachers College. Columbia University. *Revista Internacional de Sociología de la Educación*, 6(1), 159-161. Hipatia Press.
- Sánchez Carlessi, H. (2022). La investigación formativa en la actividad curricular. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 17(2). Retrieved from <https://revistas.urp.edu.pe/index.php/RFMH/article/view/836>
- Santiago Trujillo, Y. & Garvich Ormeño, R. (2024). Competencias digitales e integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 50-65. <https://doi.org/10.37843/rtded.v17i1.405>



- Sucari, W. et al. (2024). *Didáctica universitaria: estrategias innovadoras para la enseñanza y el aprendizaje en Educación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi. https://editorial.inudi.edu.pe/plus/detalles_univ.php?id=OA==&categoria=universitarios
- Unesco. (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. Equipo Internacional de Tareas sobre Docentes para la Educación 2030. ISBN: 978-92-3-300137-4.



ANEXO 1

Cuestionario sobre percepciones y competencias docentes

Sección 1: Autoconfianza y percepción de habilidades pedagógicas

1. Me siento seguro(a) al diseñar actividades de enseñanza que incorporan metodologías activas en matemáticas.
2. Confío en mi capacidad para integrar recursos digitales, como GeoGebra, en mis clases de Matemática.
3. Creo que puedo planificar clases que fomenten el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes.
4. Me siento preparado(a) para adaptar mis estrategias de enseñanza según las diferentes necesidades de los estudiantes.
5. Considero que puedo evaluar la comprensión de los conceptos matemáticos mediante actividades colaborativas y tecnológicas.
6. Confío en mi capacidad para reflexionar críticamente sobre mi práctica docente y buscar mejoras continuas.

Sección 2: Competencias en el uso de tecnologías educativas

7. Tengo habilidades suficientes para usar plataformas digitales en la planificación y ejecución de clases.
8. Soy capaz de crear recursos interactivos en GeoGebra para ilustrar conceptos matemáticos complejos.
9. Puedo integrar herramientas digitales en actividades de enseñanza para facilitar el aprendizaje significativo.
10. Me siento cómodo(a) usando tecnología para diseñar evaluaciones y actividades innovadoras.
11. Puedo guiar a los estudiantes en el uso de recursos digitales para su aprendizaje autónomo.



Sección 3: Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje

12. Considero que las actividades participativas y tecnológicamente apoyadas mejoran el aprendizaje en matemáticas.
13. Creo que las metodologías activas contribuyen a un mayor compromiso y motivación de los estudiantes.
14. Percibo que las actividades basadas en problemas reales y proyectos fomentan la comprensión profunda de los conceptos.
15. Siento que mi experiencia de enseñanza se ha enriquecido mediante la incorporación de metodologías innovadoras.
16. Creo que mi formación en metodologías activas y tecnologías mejorará mi desempeño como docente en el futuro.

Instrucciones para el instrumento:

Responde a cada ítem en una escala de 1 al 5, donde:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = En desacuerdo
- 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4 = De acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo



ANEXO 2

Rúbrica para la evaluación de competencias docentes en prácticas de enseñanza

Criterios	Nivel excelente (4)	Nivel bueno (3)	Nivel satisfactorio (2)	Nivel insatisfactorio (1)
Planeación didáctica	Diseña y ejecuta secuencias didácticas coherentes, innovadoras y contextualizadas, integrando metodologías activas y recursos digitales.	Diseña secuencias adecuadas y coherentes, incluyendo algunos recursos digitales y metodologías activas.	Presenta secuencias básicas con incorporación limitada de metodologías activas y recursos digitales.	La planificación carece de coherencia, innovación o incorporación de metodologías activas.
Uso de recursos digitales	Utiliza con destreza recursos digitales (GeoGebra, plataformas) para facilitar el aprendizaje.	Hace uso adecuado de recursos digitales, aunque con cierta limitación en la integración.	Utiliza recursos digitales de manera superficial o limitada.	No emplea recursos digitales o lo hace de manera inadecuada.
Reflexión pedagógica	Analiza críticamente su práctica docente, identificando fortalezas y áreas de mejora, y propone acciones concretas.	Reflexiona sobre su práctica y sugiere algunas mejoras.	Reflexiona de manera superficial, con pocas propuestas de mejora.	No realiza reflexión o esta es insuficiente.
Participación y colaboración	Participa activamente, colabora con pares y lidera en actividades grupales.	Participa y colabora adecuadamente, mostrando disposición.	Participación limitada o inconsistente.	No participa o colabora de manera mínima o negativa.

Nota. La puntuación final será la suma de los niveles en cada criterio, permitiendo clasificar el desempeño en niveles cualitativos.



ANEXO 3

Formato de observación en aula

Fecha	Asignatura	Actividad	Metodología	Uso de recursos digitales	Participación activa	Diferenciación en la enseñanza	Comentarios y observaciones
22-06-2024	Didáctica universitaria (cálculo en una variable)	Presentación de actividades con GeoGebra	Aula invertida	GeoGebra, plataforma virtual	Alta participación, trabajo en equipo	Se ajustó a diferentes niveles de estudiantes	Se observó entusiasmo en el uso de GeoGebra y nivel de colaboración alto.

Nota. Este registro se realiza durante cada clase y permite documentar y analizar aspectos específicos de la práctica pedagógica. La tabla presenta un ejemplo de lo registrado.



ANEXO 4

Criterios de evaluación para productos finales

Criterios	Puntuación	Observaciones
Claridad y coherencia en la planificación	1-20	
Innovación y uso de recursos digitales		
Enfoque en el aprendizaje activo y participativo		
Reflexión crítica y autoevaluación		
Adecuación a los objetivos de la práctica		

Nota. Cada producto se califica en una escala del 1 al 20, permitiendo una valoración cualitativa y cuantitativa del desempeño.

Habilidades investigativas desde la percepción de estudiantes de Educación del último año de carrera

Diana Mercedes Revilla Figueroa
Pontificia Universidad Católica del Perú

Lileya Manrique Villavicencio
Pontificia Universidad Católica del Perú



Habilidades investigativas desde la percepción de estudiantes de Educación del último año de carrera

Diana Mercedes Revilla Figueroa¹

Lileya Manrique Villavicencio²

Resumen

En estos tiempos es innegable la importancia de formar a los estudiantes universitarios en habilidades investigativas, como una competencia fundamental para resolver problemas del campo profesional, innovar en la práctica y agenciar su formación permanente. Por ello, la investigación formativa se incorpora como eje transversal en las mallas curriculares y en la enseñanza, para que el estudiante adquiera conocimientos y se ejercite en habilidades y actitudes vinculadas con el proceder investigativo (Guerra, 2017; Moreno, 2003). Desde la perspectiva de los estudiantes, se indaga sobre qué habilidades investigativas reconocen que han desarrollado en su formación y cómo se perciben en su rol como investigadores en formación. La investigación es cualitativa y de estudio de caso múltiple. Se conformó tres casos con estudiantes del último año de tres especialidades de Educación, de una universidad privada de Lima. Se utilizó el *focus group*, para recoger percepciones, y el análisis de documentos referidos a la investigación formativa de la Facultad. Los resultados indican que en los casos se identifican tres de las cinco habilidades investigativas asumidas por la Facultad: básicas, preparación en metodología de la investigación y habilidades digitales. En cuanto al rol como docente investigador, se asumen como hábiles consumidores de producción

1 Docente principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo electrónico: dmrevilla@pucp.edu.pe. Orcid: 0000-0002-6099-0064.

2 Docente principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Correo electrónico: Imanriq@pucp.edu.pe. Orcid: 0000-0002-1044-6298.



académica para resolver problemas prácticos del quehacer docente. Uno de los casos mostró inclinación en formarse como investigador en educación. Se cumple la finalidad de la investigación formativa, en tanto los estudiantes de los casos reconocen que adquieren una competencia que les permitirá aportar a su sociedad y al campo profesional.

Palabras clave: habilidad investigativa, formación preparatoria de profesores, enseñanza de la investigación, programa de formación.

1. Presentación

La formación profesional, en los tiempos actuales, requiere desarrollar en los estudiantes las competencias genéricas o los aprendizajes necesarios para que puedan desenvolverse en los desafiantes e inciertos contextos profesionales. Una de estas competencias se refiere a la investigación, que está asociada a la capacidad de generar conocimiento y al saber utilizar dicho conocimiento para solucionar problemas, mejorar prácticas e innovar en el desempeño profesional, de manera tal que su acción se proyecte a un desarrollo humano sostenible. Se comprende que hoy la investigación no puede estar desvinculada sino inserta en problemáticas globales y contextualizadas en la búsqueda de aportar a la mejora de la calidad de vida y la sociedad (Bravo et al., 2016).

En la carrera de educación, la formación para la investigación resulta importante por dos razones: en primer lugar, la investigación contribuye a la comprensión del quehacer docente al motivar la reflexión sobre la práctica de este, el contexto escolar y social, y al identificar situaciones que requieran la formulación de planes de acción. Esto se logra desde una dinámica de investigación-reflexión-práctica-acción. La segunda razón se centra en la preparación del docente para la recopilación sistemática y el uso de datos o evidencias producto de la investigación, sobre aquello que funciona en el aula y que demuestra eficacia para los procesos de enseñanza y aprendizaje (Paz y Estrada, 2022; Vega y Vargas, 2024).

En ese marco, la Facultad de Educación en la que se desarrolló la investigación asume un enfoque de formación desde una racionalidad práctica, reflexiva y crítica, que requiere desarrollar habilidades para la investigación, la reflexión sobre la práctica y habilidades docentes como parte importante de su perfil profesional. Desde una integración transversal en el plan de estudios, se conforman cuatro áreas formativas, una de ellas es Investigación y práctica educativa que articula la reflexión sobre y para la práctica docente, con el ejercicio de las habilidades investigativas.

En esa línea, la Facultad de Educación decidió asumir la perspectiva de la investigación formativa para desarrollar en los estudiantes futuros docentes



las habilidades investigativas que les permita comprender y enfrentar un proceso de investigación, con un base teórica, metodológica y aplicada a la práctica docente, en escenarios o espacios educativos diversos, durante su formación en pregrado y en todos los ciclos académicos. Sobre esta base de investigación formativa se articula el desarrollo de habilidades pedagógicas y reflexivas, las cuales requieren ciertas condiciones para asegurar su sentido, progresión y profundidad. Como afirman Bravo et al. (2016), el desarrollo de cualquier habilidad se logra cuando se adquieren “los modos de acción [y] se inicia el proceso de ejercitación” (p. 25) o práctica intensiva por los estudiantes, bajo una adecuada orientación docente que garantice una correcta ejecución. De allí que la Facultad de Educación cautele la integración de la investigación formativa en el desarrollo del plan curricular, así como su puesta en práctica en los espacios formativos en la universidad.

Por lo expuesto, surge la necesidad de indagar dos cuestiones: ¿Cuáles son las habilidades investigativas que han desarrollado los estudiantes del último año de carrera de una facultad de educación desde sus propias percepciones?; y, ¿cómo se perciben en su rol como docentes investigadores? Se formulan como objetivos: 1) describir las habilidades investigativas que identifican los estudiantes del último año de la carrera de Educación en la formación recibida; y, 2) explorar cómo perciben los estudiantes de la carrera de Educación su rol como investigadores en su desarrollo profesional docente. De esta manera, se podrá reconocer la relevancia de las habilidades investigativas para los estudiantes y cómo proyectan el uso de estas habilidades en su futuro profesional. De acuerdo con ello, se podrá mejorar la secuencia de habilidades propuesta en la malla curricular, así como revisar la implementación de estrategias de enseñanza para potenciar la investigación formativa en el pregrado.

2. Marco teórico de la investigación

En la literatura sobre investigación formativa en el pregrado se destaca la finalidad formativa, integrada y desarrollada desde el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, la cual se orienta a la preparación de los estudiantes en el proceso de investigación a través de diversas actividades (Augusto, 2003; Restrepo, 2003; Guerra, 2017).

Por ejemplo, para García et al. (2018) la investigación formativa es el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes para desarrollar procesos de investigación en los que debe formarse el estudiante; además, hace referencia a la investigación como un instrumento del proceso enseñanza-aprendizaje, en tanto se busca divulgar información y generar que el estudiante sepa cómo utilizarla. En ese sentido, la investigación implica el desarrollo de



habilidades investigativas para apropiarse del contenido disciplinar, tratar de comprenderlo y, en cierto grado, aplicarlo a nivel de la formación de pregrado (Moreno, 2003).

También resulta interesante otra finalidad propuesta por Machado y Montes de Oca (2009, como se cita en Bravo et al., 2016, p. 30), en tanto las habilidades investigativas sirven como sustento para el autoaprendizaje y la autoformación, con lo cual la persona adquiere la posibilidad de actualizar sus conocimientos en su campo laboral o profesional, a partir de la adquisición de las habilidades investigativas. Desde esta perspectiva, la investigación formativa en el pregrado comprende habilidades dirigidas no solo a la elaboración de la tesis o un trabajo de investigación, sino al aprendizaje de la actividad misma de investigación, a través de un conjunto de estrategias que facilitan la apropiación de conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñarse en la tarea de investigar e interactuar con productos de investigación, participar en discusiones, vincularse a un grupo de investigación, entre otras, durante el proceso formativo de los estudiantes (González, 2017; Guerrero, 2007; Guerra, 2017; Vega y Vargas, 2024).

Un aspecto importante para trabajar con los estudiantes de pregrado lo constituyen las actitudes hacia la investigación, que se consideran una variable que explica la baja producción científica en las universidades (Ramos y Escobar, 2020). Por ello, se hace necesario desde un inicio incorporar en el programa formativo la disposición favorable de actitudes hacia la investigación, ya que los estudiantes traen una escasa experiencia escolar en habilidades investigativas, pocas oportunidades para ejercitar su pensamiento crítico y expresan sentimientos de temor y rechazo, que son desfavorables a la investigación (Ramos y Escobar, 2020). En esa línea, Syahrial et al. (2022, como se cita en Vega y Vargas, 2024, p. 13) destacan algunas habilidades afectivas importantes, como la autoestima, el compromiso y la responsabilidad, a las que se suma la competencia ética en el desarrollo de la investigación (Vega y Vargas, 2024).

Asumir la investigación formativa implica considerarla dentro de los objetivos de la carrera y en el plan de estudio del pregrado, puesto que representa un proceso con una intencionalidad específica, que no se cierra al aprendizaje de contenidos sobre investigación, sino que exige espacios y oportunidades para la práctica, el ejercicio de habilidades investigativas, la interacción con productos académicos y otros implicados en esa tarea.

En la concreción curricular, la formación de los estudiantes en habilidades investigativas implica su transversalidad en el currículo (Arellano y Cosser, 2022; Parra, 2004; Martínez y Márquez, 2014). Esto significa contar con una



malla de estudios que asegure un conjunto de asignaturas, vinculadas con la realidad contextual, en las que se trabaje el conocimiento sobre qué es investigación, se desarrolle la comprensión y práctica de cómo se realiza esta, se promueva la comunicación de los resultados y la interacción con producción académica y científica. Esos resultados pueden tener diversos formatos: un informe de diagnóstico, estado del arte, artículos, comunicación para un congreso o seminario y una tesis. Asimismo, esta transversalidad requiere que las habilidades investigativas puedan ejercitarse desde otras asignaturas del currículo (Parra, 2004) con actividades como, por ejemplo, exponer a los estudiantes a la lectura de informes de investigación, generar oportunidades de diálogo entre estudiantes e investigadores, promover coloquios, entre otras.

Existen varias propuestas de tipos de habilidades investigativas que se pueden desarrollar en el pregrado, como los aportes de Moreno (2005) y López (2001), que son recogidas por Martínez y Márquez (2014). Estas habilidades expresan un conjunto de operaciones lógicas recurrentes que se encuentran en la base del proceso investigativo, así como un dominio de conocimientos, procedimientos, hábitos y actitudes propias de la actividad investigativa (Martínez y Márquez, 2014; García et al., 2018). En este estudio se opta por las siguientes habilidades: de investigación básica, construcción conceptual propia de la metodología de la investigación; habilidades para la producción y difusión del conocimiento; y habilidades digitales, las cuales fomentan una cultura investigativa, proveen al estudiante una base para el ejercicio profesional y, como indica Parra (2004), abre la “posibilidad de encontrar personas talentosas, que deseen orientarse hacia la investigación como actividad profesional, dentro o fuera de la universidad” (p. 70).

Formar en habilidades investigativas requiere, como señalan Arellano y Cosser (2022), la participación de un docente y estudiantes que colaboren en la construcción del rol investigador desde el aprender a investigar. A ello se suman las condiciones académicas y de gestión curricular (contar con docentes investigadores, líneas de investigación definidas, recursos tecnológicos y digitales, dedicación horaria suficiente), así como una cultura investigativa instalada en la institución formadora. Por su parte, Paz y Estrada (2022) reconocen que el plan de estudios, así como el sistema de creencias y concepciones favorables hacia la investigación en docentes y estudiantes, juegan un rol importante en el desarrollo de las habilidades investigativas. También identifican que el estudiantado muestra temor y desconfianza hacia los cursos de investigación, ya que “consideran que la investigación implica mucho esfuerzo y tiene poca articulación con la profesión docente” (2022, p. 11). De ahí la importancia de cambiar esas creencias y mostrar que la acción investigativa es accesible a todos.



3. Metodología de la investigación

La investigación es cualitativa, exploratoria y descriptiva porque busca describir y comprender una realidad subjetiva, dinámica y contextualizada, cuyos significados son brindados por los sujetos desde su propia vivencia, conocimiento y expectativa (Flick, 2015; Creswell, 2013). En particular, se buscó comprender las percepciones de los estudiantes del último año de formación sobre el logro de habilidades investigativas, a través de los diversos cursos del plan de estudios, y si ello los habilita para realizar un proceso investigativo que genere resultados, como parte de su formación profesional. Para esto se utilizó el método de estudio de caso múltiple (Stake, 2020; Simons, 2011) que recoge las percepciones de estudiantes de tres especialidades de educación: inicial, primaria y secundaria, para así asegurar las mismas condiciones de malla de estudios. De este modo cada carrera representó un caso.

Así, se usaron las técnicas de *focus group*, dirigido a los estudiantes de Educación, y el análisis de los documentos que contienen el planteamiento teórico sobre la formación de las habilidades para la investigación, formulado por la Facultad de Educación. El grupo focal constituye una técnica favorable para recoger percepciones grupales sobre un tema específico (Ruiz, 2012). Mientras que la segunda técnica implica un acercamiento indirecto a la realidad, basada en fuentes secundarias (Ary et al., 2006).

Se convocó a los estudiantes del décimo ciclo de las diversas especialidades y matriculados en el curso de Investigación y desempeño preprofesional 2. De los 37 estudiantes matriculados, participaron 13 (35,13 %) que aceptaron voluntariamente, por interés personal, colaborar en el estudio. De esta manera se conformaron tres grupos focales, uno para cada caso: grupo 1, de la carrera de Educación Inicial con cinco estudiantes (G1); grupo 2, de la carrera de educación primaria con cuatro estudiantes (G2), y el grupo 3, de la carrera de secundaria con cuatro estudiantes (G3).

El guion del *focus* fue ajustado después de la revisión por dos especialistas, quienes aplicaron la técnica a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué cursos de investigación y práctica les gustó más y por qué?
- ¿Qué habilidades investigativas reconocen haber logrado a lo largo de la carrera?
- ¿Cómo se perciben en su rol de docente investigador?

Los grupos focales fueron transcritos después de haber sido grabados identificando las voces de cada grupo, codificados como G1, G2 y G3. La



técnica de análisis de documentos se usó en dos fuentes escritas: la matriz de habilidades investigativas (D1) y el texto virtual: “La investigación formativa y la práctica reflexiva en la formación de profesores de la Facultad de Educación” (2020) (D2).

En esta investigación se admite la construcción de categorías emergentes desde el dato o el planteamiento de categorías teóricas. Inicialmente, se optó por establecer las categorías con apoyo de una base conceptual que, luego de una codificación abierta e inductiva a las transcripciones de los *focus group*, fueron confirmadas del siguiente modo: las habilidades investigativas presentes en la formación y percepción sobre su rol como docentes investigadores. Para el análisis de la información, se codificaron las respuestas brindadas por los estudiantes y la información de los dos documentos analizados (Day, 2017; Flick, 2015). Asimismo, se utilizaron matrices de análisis para la codificación de los datos obtenidos.

Se respetan los principios éticos de la investigación, al salvaguardar la integridad de los estudiantes, quienes fueron comunicados del propósito del estudio y firmaron el consentimiento informado. En todo momento se mantuvo el anonimato y confidencialidad de la fuente. Además, se actuó con respeto hacia la información brindada por los estudiantes, protegiendo su privacidad. En el procesamiento de los datos se ha cuidado el uso objetivo para garantizar la transparencia en los resultados. En todo momento se actuó con integridad científica y académica (Ames y Merino, 2019).

4. Resultados y discusión

Para comprender los resultados, se presenta el contexto curricular de las habilidades investigativas en la Facultad de Educación. La malla de estudios comprende diez cursos de Investigación y Práctica Educativa (IP) para el desarrollo de las habilidades investigativas en articulación con la práctica educativa. Entre los ciclos primero y octavo se desarrollan las ayudantías (30 horas semestrales en la escuela) y el noveno y décimo ciclos corresponden a la práctica preprofesional docente (30 horas semanales), lo que permite ejercitar las habilidades pedagógicas e investigativas. Según la naturaleza del curso y los productos comprometidos, se enfatizan determinadas habilidades investigativas definidas previamente en D1, por lo que los estudiantes pueden valorar más unas habilidades que otras y apropiarse de ellas para construir su rol investigador.

La Facultad de Educación asume cinco tipos de habilidades investigativas, previstas en forma progresiva en la malla curricular (D2). El primer tipo incluye las habilidades básicas de investigación en las que se reconocen los procesos lógicos e intelectuales para identificar información, analizarla y discutirla de



forma ordenada. Le siguen las habilidades denominadas de construcción conceptual, dirigidas a reconocer conceptos, elementos, características y formas de construir el conocimiento. Otro tipo lo constituyen las habilidades referidas a la metodología de la investigación, las que se reconocen como aquellas que le permiten al estudiante identificar un problema y decidir cómo resolverlo, al tomar en cuenta los elementos y el proceso de la investigación. A estas le siguen las habilidades para la producción y difusión del conocimiento, las cuales permiten dar cuenta de la investigación en diferentes formatos. Finalmente, las habilidades digitales permiten el uso de los diversos recursos tecnológicos en el proceso de investigación (D2).

Los resultados se organizan según las categorías, por lo que se inicia con la identificación de las habilidades investigativas que los estudiantes reconocen que han desarrollado y, en un segundo apartado, se describe cómo perciben su propio rol de investigación.

a. Las habilidades investigativas desarrolladas por los estudiantes

En esta categoría interesó sondear aquellos cursos de Investigación y práctica educativa que son recordados por el estudiantado y las razones de ello. Se observa que los cursos evocados, en primer lugar, se refieren a aquellos que tienen un componente de práctica reflexiva docente que fortaleció su vocación y los aproximó a su carrera, tal es el caso del curso de Investigación y práctica educativa 1: identidad y vocación docente (IP1) y el curso de Investigación y práctica educativa 5: interacciones en el aula y atención a la diversidad (IP5).

[sobre IP-1] Recuerdo que hicimos un álbum autobiográfico. Entonces, era como repasar cada capítulo de tu vida, resaltando las cosas más importantes y relacionándola también con la vocación docente (G1, p. 2.).

[sobre IP-1] Investiga 1 me permitió conocerme más a mí, mi vocación docente y conectar un poquito más con el mundo universitario (G3, p. 4).

[sobre IP-5] Empezamos a hacer las ayudantías, a tener esa experiencia, por primera vez, estar como ayudante de un profesor y en cientos momentos, hacer tu propia sesión de clase (G3, p. 4).

Sin embargo, el curso de IP1 también inicia en la investigación desde el aula, por lo que resultó significativo que algunos estudiantes identificaran este curso como su entrada al conocimiento sobre investigación educativa, tal como reconoce G1: “centrado sobre todo en una autoinvestigación [...]. Fue una manera para mí muy interesante de acercarme a la investigación”



(G1, p. 2). Posteriormente, estudiantes de cada caso evocaron otros cursos de Investigación y práctica educativa 7, 8, 9 y 10, en los que desarrollaron su interés por investigar, aprendieron a elaborar matrices para recojo de información y lograron productos concretos como un artículo, el estado del arte y la tesis, que les significó realizar el proceso de investigación en todas sus etapas.

[sobre IP7] El estado del arte sí me pareció, como que toda la investigación y eso me pareció superinteresante. (G1, p. 3)

[IP7, IP8] También ha sido uno de los que más me han marcado, he descubierto realmente que se puede investigar más allá de lo que se da en clase. (G2, p. 2)

[IP9, IP10] Actualmente me gusta mucho, tanto por las prácticas, pero también por la forma en cómo nos están orientando a hacer investigación, es muy a nuestro ritmo. (G2, p. 2)

[IP3, IP6, IP7] El IP3, porque en realidad fue la primer investigación en la que aprendí, porque nos enseñaron a organizar información con matrices. [...] Y lo volví a ver luego en investiga 6. [...] Y en el 7, porque hicimos el estado del arte. (G3, p. 3)

Cabe señalar que esta primera evocación sobre los cursos de Investigación y práctica educativa que les resultaron significativos también trajo consigo el recuerdo de situaciones emocionales de crisis, sentimientos de inseguridad y frustración, sobrecarga de actividades y tensiones, como lo expresan estudiantes de las distintas especialidades:

Hay momentos de mucha crisis emocional en una investigación y siento que es algo que no está contemplado en los cursos. [...] Y hay bloqueos a nivel de redactar. Creo que llega a un punto en que estás tanto en el tema de que ya no quieres hacerlo porque te sientes muy frustrada. (G2, p. 13)

[IP-10] Es mucho el peso que nos atribuyen. Y como dice también esta parte emocional, las personas se frustran y sienten que no pueden con tanta presión. (G1, p. 15)

[IP-10] Es muy pesado llevar ambas, es decir, la práctica y la tesis a la vez. Y correr en la tesis, aparte de la investigación, tener tareas extrarrelacionadas a la práctica, como la planificación, el diario pedagógico y todo. (G1, p. 16)

Se reconoce que el estado socioemocional de los estudiantes incide en las actitudes favorables hacia la investigación (Ramos y Escobar, 2020; Paz



y Estrada, 2022), por lo que un acompañamiento oportuno desde el equipo docente puede contener y orientar estos estados de estrés, rechazo y frustración hacia un mejor manejo de habilidades interpersonales (Vega y Vargas, 2024).

En cuanto a las habilidades investigativas, en la documentación analizada (D2) se encontró que la Facultad de Educación adopta la investigación formativa como el enfoque que desarrolla habilidades y actitudes para la investigación en los estudiantes de pregrado. Asimismo, diferencia dos intencionalidades según tramos formativos. El primero abarca desde el primero al sexto ciclos de estudios y el segundo tramo va del séptimo al décimo ciclos:

En un primer tramo formativo, las habilidades de investigación se desarrollan gradualmente y en forma recursiva, las cuales son puestas en acción en la práctica docente, es decir, fortalecemos la articulación investigación-práctica-reflexión-acción; y, en un segundo tramo, hacia el final de la formación docente se aplican las habilidades investigativas adquiridas en la elaboración de trabajos académicos con rigor científico, bajo la lógica de la investigación para comprender y responder a problemas educativos. (D2, p. 20)

Esta organización transversal favorece una graduación en complejidad y una secuencia iterativa en la formación en habilidades investigativas (Parra, 2004; Arellano y Cosser, 2022; Martínez y Márquez, 2014), como se reconoció en uno de los casos:

[sobre IP7] Nos exige un nivel más difícil de investigación, porque aquí realizamos nuestro estado de arte. Es la primera vez que, creo yo, hacíamos una investigación de esta magnitud y fue muy complicado (G3, p. 4). Cuesta mucho más, porque antes no habíamos hecho el análisis documental sino simplemente recoger información. (G3, p. 3)

Desde esta comprensión sobre la investigación formativa, se encontró que las habilidades investigativas son entendidas como: “un sistema o conjunto de acciones intelectuales o lógicas, a las que se suman otras acciones específicas de la metodología de investigación educativa” (D2, p. 20) y han sido distribuidas en una matriz que va desde el primer ciclo hasta el décimo, según tipos de habilidades, técnicas de recojo de información y productos académicos solicitados. Los tipos de habilidades investigativas se refieren a:

- De investigación básicas
- De construcción conceptual
- Propias de la metodología de investigación



- Para la producción y difusión del conocimiento en el campo educativo
- Habilidades digitales

Esta matriz (D1) es manejada por la dirección de estudios de la Facultad de Educación. Se comunica a los docentes que asumen alguno de los cursos de IP, principalmente, para mostrar la secuencia que se sigue en la formación de estas habilidades y dónde se ubica el curso del cual es responsable. La postura de la Facultad de Educación sobre la finalidad del área de Formación en investigación y práctica educativa se refleja en la siguiente idea:

A través de los diversos cursos de Investigación y práctica educativa, los alumnos se aproximan a la realidad educativa, activan las habilidades básicas de investigación, construyen su conocimiento sobre investigación y la lógica de la misma, generan productos académicos y comprenden la realidad educativa. (D2, p. 25)

Como puede observarse, la Facultad de Educación incluye de forma transversal los distintos tipos de habilidades investigativas en el currículum de formación docente inicial. Esta transversalidad ha sido recomendada por autores como Arellano y Cosser (2022) y Parra (2004) al referirse a las condiciones curriculares.

Del conjunto de habilidades, los tres casos de esta investigación destacan varias habilidades logradas durante su formación, principalmente las referidas a las habilidades de investigación básica y las propias de la metodología de la investigación, seguidas de las habilidades digitales.

Figura 1

Reconocimiento de habilidades investigativas logradas por estudiantes

Habilidades básicas	Propias de metodología de la investigación	Habilidades digitales
Observación (G1, G3) Análisis (G1, G2, G3) Interpretación (G1, G2, G3) Redacción académica (G1, G2, G3)	Aplicación de instrumentos (G2, G3) Organización de la información (G2, G3) Análisis e interpretación de la información (G1, G2, G3)	Búsqueda de fuentes con filtros (G2, G3) Selección de fuentes (G2, G3)

Nota. Elaborado a partir de las matrices de análisis de los casos G1, G2 y G3.



Las otras habilidades fueron reconocidas por solo un caso. El G2 mencionó habilidades de construcción conceptual, tales como: apropiar y reconstruir las ideas de otros y generar ideas y tomar postura personal, y en el caso G3 solo mencionó la problematización. Asimismo, ambos casos (G2 y G3) identificaron la habilidad del citado y manejo de Normas APA, que apunta a las habilidades de producción y difusión del conocimiento.

Los tres casos reconocen la formación de habilidades investigativas básicas, “más que todo analizar, sintetizar, interpretar, observar. Creo que son las que podría más destacar” (G3, p. 5) y “otra habilidad era la observación” (G1, p. 4). Estas habilidades son importantes (Martínez y Márquez, 2014) pues “se refieren a los procesos lógicos e intelectuales que permiten que el estudiante identifique información para la investigación, la analice, la discuta y la comunique de manera ordenada y organizada” (D2, p. 21), por lo que la práctica recursiva de estas habilidades ha permitido integrarse como parte de su competencia profesional.

Adicionalmente, los estudiantes reconocen que sus cursos de IP les han permitido desarrollar las habilidades propias de la metodología de investigación, es decir, aquellas en las que “se propone que, el estudiante conozca y se ejercite en el planteamiento de un problema, el uso de instrumentos y herramientas para la recopilación de información, la organización, el análisis y la interpretación de datos e información” (D2, p. 21).

La elaboración de diferentes matrices, cómo es que distribuimos la información, [...] el hecho de cómo es que interpretamos esa información y a través de qué instrumentos. (G2, p. 7)

Otra estrategia que creo que es muy bueno haber desarrollado es la síntesis y el análisis de la información. (G3, p. 5)

La recopilación de los datos, la entrevista, las observaciones, [...] el análisis de la información también, saber interpretar esa información y llegar a ese diálogo, que es algo que recuerdo un montón. (G3, p. 6)

A pesar de haber reconocido pocas habilidades para la producción y difusión del conocimiento (figura 1), los tres casos han internalizado el proceso metodológico de la investigación, desde la experiencia de hacer investigación y elaborar productos académicos, como informes, matrices, estado del arte, tesis solicitadas en los cursos del área de Investigación y práctica educativa (ver tabla 1).

**Tabla 1**

Productos académicos reconocidos en los cursos de Investigación y Práctica educativa

IP	Informes	Matriz de base de datos	Estado del arte	Plan de tesis	Tesis
IP1	X				
IP2					
IP3		X			
IP4	X				
IP5	X	X			
IP6	X				
IP7		X	X		
IP8			X	X	
IDP1				X	X
IDP2					X

Nota. Elaborado sobre la matriz del análisis del DI.

Como se puede apreciar, estas habilidades: “permiten que el estudiante conozca y desarrolle distintos tipos y formatos de trabajos académicos que se producen en el campo educativo” (D2, p. 22). A estas los acompaña el uso de herramientas digitales para la búsqueda y organización de la información, el empleo de gestores bibliográficos y el uso de bases de datos. Estas habilidades resultan relevantes para el proceso investigativo y la culminación en un producto académico que cuida el rigor en el citado, el uso de referencias y el empleo de fuentes pertinentes y actualizadas. Al respecto, los estudiantes comentan lo siguiente:

Cuando trabajo con gente de otras facultades, a veces no citan correctamente, y yo sufro mucho [...] la capacidad en automático haces tu cita en APA 7, es algo que yo aprecio mucho, porque creo que si la Facultad no me lo hubiera exigido de esta forma, no sería capaz de hacerlo tal vez. (G3, p. 5)

[IP-7] Entonces nos enseñaron cómo aplicar los filtros en las bases bibliográficas. Entonces eso me ayudó un montón también para las investigaciones posteriores, no solamente con el curso sino también con un grupo que estamos en una investigación. (G3, p. 6)



Por su parte, las habilidades de construcción conceptual se sustentan “en el conocimiento de las formas de construir conocimiento en la investigación educativa, de los paradigmas, enfoques y metodologías de investigación educativa” (D2, p, 21). Estas habilidades incluyen que el estudiante emplee criterios para poder identificar las ideas de otros, para reconstruirlas, generar ideas y tomar una postura personal, desde un uso ético de la propiedad intelectual. Se muestran algunas expresiones de los estudiantes que muestran indicios de esta construcción conceptual y postura personal:

[...] Es el hecho de no solamente quedarme con lo que dice el autor, siempre tener un pensamiento crítico (p. 4) es identificar lo que dice el autor (p. 4). [...] Incluso ir más allá de ello, investigar un poco más. (G2, p. 4) [...] también, saber interpretar esa información y llegar a ese diálogo, que es algo que recuerdo un montón. (G2, p. 6)

El analizar la información de una manera, sacar nuestras propias conclusiones. (G1, p. 5)

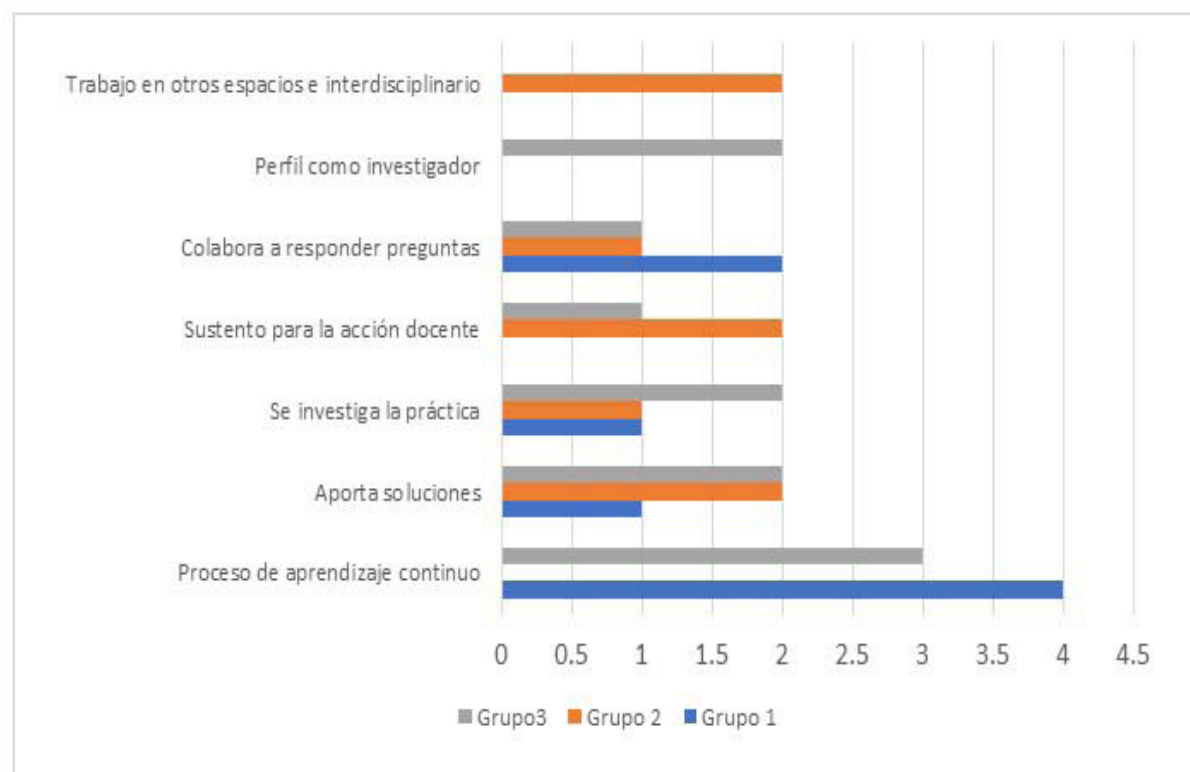
b. Percepción en el rol de docente investigador

En esta categoría se indaga sobre la utilidad de las habilidades investigativas y cómo se perciben en su rol como docentes investigadores. En tanto la Facultad de Educación forma desde una perspectiva de articulación de la investigación-práctica-reflexión y acción, se espera que los estudiantes integren el rol investigador como parte de la actividad docente, con miras a resolver problemas prácticos, actualizar su conocimiento, emplear resultados de investigaciones como evidencia o emplearlos para la mejora continua de su labor (Bravo et al., 2016; Guerra, 2017; González, 2017).

Así, las respuestas brindadas por los estudiantes acogen diversas miradas de su rol como investigadores, identificando su utilidad o los aportes a su formación, tal como se aprecia en la siguiente figura.

**Figura 2**

La utilidad de las habilidades investigativas para su rol como investigadores



Nota. Elaborado sobre la base de las matrices de G1, G2 y G3.

Las respuestas reflejan la proyección de su rol como investigadores en dos líneas: 1) para sustentar su acción docente, desde el rol docente como investigador de su práctica; 2) para profundizar en la investigación y continuar fortaleciendo su perfil de investigador. Además, reconocen otras acciones como resultado de ese rol, tal como se aprecia en la figura 1.

En el primer caso, los estudiantes refieren que, como docentes, requieren del proceso de investigación para poder indagar, cuestionar, saber preguntar, buscar razones, explicaciones y modos de resolver situaciones que enfrentan en el aula. Asimismo, vinculan la investigación con la reflexión sobre su práctica, tal como lo destaca uno de los casos: “este rol es importante porque permite encontrar cuáles son nuestras falencias, reflexionar y buscar soluciones y mejorar el proceso” (G1, p. 7). Además, reconocen que egresan, “sabiendo de los beneficios de ser un docente investigador, de mantenerte actualizado día a día” (G2, p. 16), “sobre todo, porque me ayuda a mejorar mi práctica” (G3, p. 11).



Las estudiantes indican que lo aprendido en estos cursos de IP les ha proporcionado una forma de observar las situaciones con más profundidad y “no solamente en el aula, sino en diferentes situaciones que se presentan en la vida” (G1, p. 9). Ello implica que las habilidades básicas de la investigación, así como el proceso de problematización, indagación, análisis, síntesis y conclusiones se transfieren al campo profesional y al personal (García et al., 2018). Como se afirma en el caso 2: “Mucho de lo que he investigado se plasmaba en mi día a día, dentro de la institución” (G2, p. 8). Incluso, el caso 3 refiere: “Estas habilidades no las hacemos para hacer un documento, una investigación, sino también para nuestras habilidades profesionales, personales y académicas” (G3, p. 10).

En su rol como investigadores, los estudiantes perciben que este es dinámico e inacabado, es decir, que deben seguir aprendiendo, por ello reconocen que es un proceso de aprendizaje continuo, sobre todo G2 y G3: “Yo considero que también mi rol como investigadora se encuentra en constante evolución, porque sigo recibiendo *feedback* de mis coordinadoras, de mis colegas” (G2, p. 9), “Yo creo que todavía, en mi caso, es un proceso todavía. Creo que siempre, bueno, aunque tú ya sepas, siempre hay nuevas cosas que aprender o especializarte” (G3, p. 6). De este modo, los estudiantes plantean que en el campo profesional se requiere actualizarse de forma constante y acceder a evidencias a través de la investigación permanente.

En el segundo caso, los cursos de Investigación y práctica educativa se han constituido en semilleros de investigadores, a través del desarrollo de habilidades investigativas, pues despiertan el interés en ciertos estudiantes por continuar investigando sobre otros temas y contribuir a la solución de problemáticas educativas, en diversos ámbitos del país, tal como se aprecia en la tabla 2.

Tabla 2

Rol para fortalecer su perfil de docente investigador

Aporta soluciones	Trabajo en otros espacios e interdisciplinario	Se investiga la práctica
Me gustaría mucho contribuir en dar respuesta a las distintas necesidades que tiene el sistema educativo que tiene el país. Entonces para eso se necesita, por ejemplo, un buen mapeo de la situación. También una buena búsqueda de información para poder compararla. (G2, p. 10)	Creo que las habilidades que vamos obteniendo durante todo nuestro paso por la Facultad, no solo nos permiten trabajar en el aula, sino también trabajar en otros espacios: en espacios de investigación, en departamentos de investigación de diversas facultades. (G2, p. 10)	Yo planeo seguir como que adentrándome en el campo, sobre todo, al menos por ahora para innovar, y no solo por ahora, sino para conocer la realidad educativa, no solo de Lima, sino también de repente en otra región. (G3, pp. 10-11)

Nota. Elaborado sobre las matrices de análisis de los tres *focus group*.



En esa línea de continuar fortaleciendo su rol de investigador, se destaca que no solo se sitúan como “consumidores” de información para uso académico y profesional, sino también como sujetos que “producen” conocimiento, a través de la investigación, como afirma Guerra (2017) al referirse a la complementariedad de enfoques de formación para la investigación, como se aprecia en la cita:

Porque entiendo que los investigadores no solamente pueden acceder al nuevo conocimiento y reinterpretarlo, sino también ofrecer algo más. Entonces, los investigadores, para mí o yo como investigadora, siento que puedo ofrecer algo más. Mi rol no es nada más para mí, sino también para la comunidad educativa; [...] lo que yo investigue permite que otros aprendan más junto conmigo. [...] yo sí me considero ya una investigadora. Digámoslo así, no pro, pero sí investigadora. (G3, p. 8)

Conclusiones

Desde la percepción de los tres casos de estudiantes, estos reconocen gran parte de las habilidades investigativas previstas en la malla curricular, le asignan una utilidad y se identifican con acciones para asumir el rol de docente investigador. En ese sentido, las habilidades investigativas básicas, entendidas como procesos lógicos que intervienen en el proceso de investigación, han sido reconocidas, y destacan la observación, el análisis y la síntesis como las más mencionadas. Otro grupo de habilidades percibidas como logradas se refiere al proceso metodológico; en ese sentido, las diversas oportunidades para ejercitarse en la producción académica les permitió a los estudiantes integrar marcos conceptuales y metodológicos sobre investigación con el quehacer del investigador, en contacto con una realidad educativa, dado que estos cursos de Investigación y práctica educativa son espacios en los cuales los estudiantes participan en ayudantías. También reconocen las habilidades vinculadas con la producción y difusión del conocimiento en el campo educativo, que se traducen en los productos solicitados por los cursos, y las habilidades digitales, que les permitieron la búsqueda y organización de información, y selección adecuada de fuentes a través de gestores bibliográficos.

Por su parte, la utilidad que los estudiantes, en los tres casos, otorgan a su formación en habilidades investigativas está vinculada a la solución de problemas prácticos en el campo profesional. También se constata una incidencia en referir el uso de la investigación para proponer soluciones a problemáticas más amplias de la realidad educativa.

En cada caso se percibe que el rol de docente investigador se perfecciona y se sigue aprendiendo a investigar para alcanzar un perfil como profesional



investigador. En este sentido, la investigación formativa se articula con la investigación que forma semilleros para aquellos estudiantes que desean continuar por esa vía. Esta forma de asumir su rol como docentes investigadores compromete a la Facultad de Educación en desarrollar cursos de IP a cargo de profesores investigadores, que motiven en forma positiva la actitud y el interés por la investigación.

Por último, las facultades de educación deben asumir la responsabilidad de generar espacios para la comprensión de las habilidades investigativas en la formación, para reconocer su integralidad y aporte en la construcción del rol investigador. Asimismo, debe ofrecer recursos y herramientas para la enseñanza de estas habilidades puestas al servicio de los docentes y estudiantes que aporten a una cultura investigadora.

La investigación formativa es una perspectiva que requiere asegurar las condiciones necesarias, no solo en el plan de estudios, sino para todos los actores que son participantes activos en esos procesos. Esta perspectiva exige discutir qué se enseña en investigación y para qué, más aún cuando se trata de formar docentes que miran su práctica con retos permanentes.



Referencias

- Ames, P. y Merino, F. (2019). Reflexiones y lineamientos para una investigación ética en Ciencias Sociales. *Cuaderno de Trabajo*. (52). Centro de Investigaciones Sociológicas, Económicas, Políticas y Antropológicas (Cisepa), Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a94c45be-f39d-4e92-a881-3d221a81f629/content>
- Arellano, M. y Cosser, M. Y. (2022). Investigación formativa: una mirada reflexiva en tiempos de pandemia. *Revista Lasallista de Investigación*, 19(2). 118-130. DOI: 10.22507/rli.v19n2a8
- Ary, D., Cheser, L., Razavieh, A. & Sorensen, Ch. (2006). *Introduction to research in education*. (7.a ed.). Thomson Wadsworth.
- Augusto, C. (2003). Investigación e investigación formativa. *Nómadas* (Col) (18), 183-193.
- Bravo, G., Illescas, S. y Lara, L. (2016). El desarrollo de las habilidades de investigación en los estudiantes universitarios. Una necesidad para la formación de investigadores. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, (10), 21-32. <https://www.revistadecooperacion.com/numero10/010-03.pdf>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. (3.a ed.). Sage.
- Day, L. (2017). Case study research. En Coe, R., Waring, M., Hedges, L. & Arthur, J. *Research methods & methodologies in education* (pp.114-120). Sage.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- García, N., Paca, N., Arista, S., Valdez, B. y Gómez, I. (2018). Investigación formativa en el desarrollo de habilidades comunicativas e investigativas. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 20 (1), 125-136. <http://huajsapata.unap.edu.pe/ria/index.php/ria/article/view/336/342>
- González, D. A. (2017). Formación e investigación: balance de un campo en tensión. *Actualidades Pedagogía*, 69, 277-294. <http://dx.doi.org/10.19052/ap.4094>



- Guerra, R. (2017). ¿Formación para la investigación o investigación formativa? La investigación y la formación como pilar común de desarrollo. *Boletín Virtual REDIPE*, 6(1), 85-89.
- Guerrero, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190-192.
- López, L. (2001). El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de Química. [Tesis de doctorado, Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez].
- Martínez, D. y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347-360.
- Moreno, M. G. (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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130152>
- Moreno, M. G. (2003). Formación para la investigación. En Ducoim, P. (Coord.). *Sujetos, actos y procesos de formación* (pp. 39-11). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. SEP/CESU.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y Educadores*, (7), 57-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400707>
- Paz, C. L. y Estrada, L. (2022). Condiciones pedagógicas y desafíos para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(9), 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie2022.24.e09.3937>
- Ramos, L. F. y Escobar, G. S. (2020). La formación investigativa en pregrado: el estado actual y consideraciones hacia el futuro. *Revista Psicología*, 10(1), 101-116. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v10i1.757>.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.



Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. (6.a ed.). Morata.

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>

ISBN: 978-612-99005-2-0



9 786129 990052 0