

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADO EN LAS NECESIDADES SENTIDAS.

Cinthia Karina Cuadrado Losada

Recibido: 13-05-2025

Aprobado: 30-05-2025

Publicado: 30-06-2025



Esta obra está desarrollada bajo la iniciativa de acceso abierto (Open Access) y posee una Licencia Creative Commons CC BY-NC, la cual permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y construir a partir del material en cualquier medio o formato únicamente con fines no comerciales, y siempre y cuando se le otorgue la atribución al creador.

Autor

Cinthia Karina Cuadrado Losada

Uruguay, Licenciada en Ciencias de la Educación opción investigación. Especialista en Didáctica Universitaria. Magíster en Educación. Coordinadora de elaboración y corrección de contenidos académicos Institucionales. Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. Asunción, Paraguay

Correo electrónico:
cinacnp10@gmail.com

Orcid:
<https://orcid.org/0009-0003-6932-2032>

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE BASADO EN LAS NECESIDADES SENTIDAS.

Educational research as a strategy for professional teacher development based on teachers' felt needs.

Resumen

El objetivo de este artículo fue sustentar la importancia de una formación docente continua y profesionalizante integrando a la investigación educativa como estrategia de desarrollo profesional. La metodología utilizada fue cualitativa, utilizando la técnica de revisión documental, donde se seleccionaron y analizaron los contenidos de documentos con relación a la temática de este trabajo, provenientes de fuentes fidedignas, con criterios de inclusión y exclusión establecidos por el investigador. Se presenta un análisis de la importancia del desarrollo profesional docente, de la formación docente continua profesionalizante y de la relevancia de un docente investigador de su propia práctica, que pueda servir como iniciativa a nuevas propuestas formativas eficientes.

Palabras clave: Desarrollo profesional, formación continua, profesionalización, necesidades sentidas de formación docente, investigación educativa.

Cómo citar este artículo:

Cuadrado-Losada, C. (2025) La investigación educativa como estrategia de desarrollo profesional docente basado en las necesidades sentidas. Revista Estudios en Educación (REeED), 8(14), 171-189

Abstract

The aim of this article was to establish the importance of continuous and professional teacher training by integrating educational research as a strategy for professional development. The methodology used was qualitative, conducted through a documentary review technique, selecting and analyzing documents related to the topic of this study, based on inclusion and exclusion criteria established by the researcher. An analysis is presented on the importance of professional teacher development, continuous professionalizing teacher training, and the relevance of teachers as researchers of their own practice, which may serve as a source for new and effective training initiatives.

Keywords: Professional development, Continuing education, Professionalization, Felt needs within teacher education, Educational research.

INTRODUCCIÓN

La educación del siglo XXI presenta desafíos como el uso de las TIC, las metodologías activas, el avance de la Inteligencia Artificial, como parte de las tendencias tecnológicas y pedagógicas impulsadas por la globalización que requieren innovación curricular, es decir, un cambio en el paradigma educativo desde dónde se concibe la educación. Hoy en día, la educación tiene que adaptarse a las necesidades del alumno y de la sociedad, asegurando la formación del individuo en competencias profesionales que demanda el mercado laboral, diferente al tiempo pasado, que se adaptaba al sistema de enseñanza de forma unidireccional y el docente era un mero trasmisor de conocimiento.

También, debe adaptarse a modalidades que van surgiendo en la manera de investigar y de obtener el conocimiento (Posso et al., 2021). Lo anterior, denota una modificación en la concepción y visión del currículo educativo, desde el pasaje de un currículo estructurado a uno flexible, siendo un ejemplo el rol del alumno que es el centro del proceso de enseñanza -aprendizaje y del docente, como un guía que acompaña ese proceso, lo que exige una formación continua de sus competencias profesionales.

Como destacan Vaillant y Cardozo (2017), se están dando avances en la agenda internacional sobre desarrollo profesional docente. Agrega Vaillant (2013), que algunos países de América Latina aún presentan y comparten dificultades referentes al desarrollo profesional docente y a las condiciones de trabajo como el salario, la capacitación continua formativa y el reconocimiento laboral.

En esta línea, Izquierdo y Schuster (2013) señalan que hay países que siguen anclados en una educación y formación docente tradicional, coincide Sánchez (2023) en la necesidad de revisar la formación docente tradicional, para dar respuesta a los nuevos desafíos de la educación a lo cual, agrega Vaillant (2023) sobre la necesidad de alinearse a las nuevas demandas locales y globales, revisando la formación que se le brinda al docente.

Es el mismo docente que, al problematizar las necesidades que van surgiendo en el ejercicio de su práctica suele percatarse que sus saberes no están completos y necesita fortalecer y adquirir nuevas competencias para dar respuesta a los desafíos que se le presenten. Es aquí que cabe preguntarse, ¿cómo el docente podría dar respuesta a los problemas que surgen en su práctica educativa?

A partir de lo expresado, el planteamiento de este trabajo busca sustentar la importancia de una formación docente continua y profesionalizante integrando a la investigación educativa como estrategia de desarrollo profesional, para ello se pregunta, ¿a qué se alude cuando se habla de la

formación docente?, ¿qué implica el desarrollo profesional docente?, ¿cuál es la importancia de la investigación educativa? De esta manera, el trabajo contribuye a dar respuestas que emergen continuamente de las necesidades sentidas de la práctica docente, brindando nuevos aportes a la literatura existente desde otras perspectivas, que sirvan para subsanar problemáticas que van surgiendo en la propia praxis, mediante la investigación educativa como un componente y estrategia esencial que potencia el desarrollo profesional.

FORMACIÓN DOCENTE

En lo que respecta al docente, su crecimiento profesional trasciende la simple adquisición de conocimientos disciplinares y didácticos. Afrontar los desafíos educativos le exige el desarrollo constante de las competencias necesarias para desempeñar, con excelencia y responsabilidad, su rol docente.

La formación docente bajo la perspectiva de (Inclán,2021, como se citó en Manotoa et al.,2024) y de UNESCO (2014), se comprende como la serie de políticas y procedimientos enfocados en preparar a los docentes para que puedan adquirir de manera continua los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para desarrollar cambios relevantes en los procesos educativos que demanda la sociedad. De allí, que la formación profesional del docente no es un acto accidental o una cuestión únicamente de autogestión individual.

La formación debe ser un proyecto organizado, continuo y transformador, creativo y participativo, para integrar nuevas visiones, nuevos saberes pedagógicos, nuevas necesidades, reflexionar y aprender sobre nuevos enfoques emocionales y éticos del aprendizaje y potenciar las prácticas educativas a través de los avances tecnológicos y científicos de vanguardia. Al respecto, Nieva y Martínez (2016) concluyen que “la formación permanente del pedagogo es una necesidad.

Las demandas del desarrollo y la transformación social exigen un cambio en su concepción que requiere un enfoque que priorice al educador como agente activo de su aprendizaje” (p. 20). Y, al ser un proyecto pensado, desde la propuesta de Delgado (2013), Vaillant y Marcelo (2023), Fernández et al., (2023) y Uyaguari, (2024), se puede analizar la formación docente desde los paradigmas que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Paradigmas

| Paradigma | Descripción |
|---|---|
| Paradigma tradicional | El docente, en virtud de sus conocimientos, domina las técnicas y habilidades propias de su labor. Por lo tanto, no necesita entrenamiento previo ni formación continua para desarrollar su práctica ésta, en sí misma, es el pilar primordial para la labor del docente (Delgado, 2013). Sin embargo, su manera de transmitir los saberes presenta la necesidad de innovar (Vaillant y Marcelo, 2023). |
| Paradigma conductista | La formación docente es concebida como un proceso de adiestramiento y repetición hasta lograr una meta alcanzable y conocimiento de saberes técnicos (Delgado, 2013 & Fernández et al., 2023). |
| Paradigma personalista o humanista | La formación docente es concebida como un proceso en donde el docente es un actor activo en el aprendizaje, un actor que necesita de herramientas para alcanzar, como persona, sus metas profesionales y desarrollo profesional (Delgado, 2013) y para ejercer la pedagogía con centro en el sujeto (Uyaguari, 2024). |
| Paradigma indagador, reflexivo o crítico | La formación docente es concebida como un proceso de investigación y reflexión permanente sobre la práctica diaria del docente. El análisis y la investigación potencian los saberes y las competencias, para la enseñanza de la teoría y la práctica (Delgado, 2013) y la expansión de las TIC (Vaillant, 2023). |

Nota. Adaptación propia a partir de Delgado (2013), Fernández (2023) y Vaillant, (2023)

Los paradigmas que se describieron sobre la formación docente presentan diversas miradas sobre cómo debe conducirse este proceso. El paradigma tradicional entiende que los saberes y la trayectoria del docente son suficientes, restando importancia a un proceso formativo continuo que fomente su profesionalización. Sin embargo, Vaillant y Marcelo (2021) resaltan la transición constante que ha tenido la preparación del profesorado entre los requerimientos tradicionales y de innovación. Por otro lado, el paradigma conductista se basa en la instrucción, repetición y en moldear el conocimiento, para alcanzar fines puntuales, resaltando la importancia de técnicas e instrucciones definidas (Delgado, 2013) y agrega Posso et al., (2023) que, quedan sesgos del conductismo en la educación, que se alejan de las nuevas competencias docentes que se requieren.

El paradigma personalista o humanista ve al educador como un sujeto activo en el aprendizaje, que requiere de competencias para su desarrollo personal y profesional, como lo es el diálogo y el intercambio de saberes entre pares. Finalmente, el paradigma indagador, reflexivo o crítico incentiva la investigación y el análisis constante sobre su praxis cotidiana, motivando una mejora permanente y que se adapte en la enseñanza y aprendizaje (Delgado, 2013).

Las implicaciones de estos paradigmas en la formación docente son variadas y, como mencionan Vaillant y Marcelo (2021) “deben incluir el conocimiento del contenido y el conocimiento didáctico del contenido” (p.57). En un enfoque tradicional, los programas de formación pueden ser menos dinámicos y no centrados en el desarrollo individual, lo que resulta en un desarrollo profesional que carece de apertura y progreso (Castillo & Manso 2020). En contraste, el paradigma conductista puede ofrecer una instancia formativa con un enfoque más de adiestramiento, enfocado en objetivos específicos y con menos flexibilidad, sin énfasis en las necesidades sentidas que emergen en las prácticas educativas. Por otro lado, se entiende que el paradigma personalista, se interesa por lo individual, poniendo la mirada en el desarrollo holístico, sin embargo, puede que desconozca las necesidades globales del proyecto institucional. Por último, el paradigma indagador, reflexivo o crítico promueve una perspectiva de formación permanente y de constante autoevaluación, generando un escenario de aprendizaje adecuado y con capacidad de liderar nuevos desafíos.

CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación del educador es un eslabón fundamental para la mejora continua de la calidad educativa, ya que repercute directamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversos autores como Delgado (2013), Sánchez (2023), Palacios y Nova, (2023), entre otros que se analizaron, han identificado un conjunto de características esenciales que definen un proceso formativo docente eficiente. A continuación, se analizan estos elementos, subrayando su relevancia en la construcción de una práctica docente de alto impacto.

Enfoque Reflexivo. Una formación docente eficiente, fomenta una mirada analítica en ellos, permitiendo que reflexionen críticamente sobre su práctica. Esta mirada crítica no solo ayuda a los educadores a identificar sus fortalezas y debilidades, sino que también les proporciona un marco para desarrollar estrategias que mejoren continuamente su desempeño profesional (Delgado, 2013), alineándose a las nuevas tendencias en la formación del profesorado (Palacios y Nova, 2023). Al respecto Hernández y Rodríguez (2024) indican que, la reflexión en la acción es un proceso mediante el cual los educadores ajustan sus prácticas pedagógicas en tiempo real, lo que les permite adaptarse de manera más efectiva a las necesidades de sus estudiantes. Lo que posibilita que desarrollen “la intención de mantenerse en actualización constante y permanente, actualizando sus estrategias y metodologías de trabajo” (Hernández y Rodríguez, 2024, p.8798). Este enfoque promueve la autonomía profesional, empoderando a los docentes como agentes activos en su desarrollo profesional.

Fundamentada en la evidencia. La evidencia empírica es un componente crucial en la formación docente efectiva, estando “centrada en una fundamentación epistemológica teórica y práctica promoviendo una formación integral y de mejoramiento continuo” (Hardman et al., 2016).

Los programas de formación docente deben estar elaborados en concordancia con los más actuales resultados de la investigación educativa y las mejores competencias pedagógicas. Borko y Puntman (1995) sostienen que la integración de la investigación en la formación docente no solo ase-

gura que los educadores estén al día con las innovaciones pedagógicas, sino que también les brinda herramientas concretas y probadas para mejorar su práctica. Esta conexión entre teoría e implementación práctica refuerza la profesionalización de la docencia y asegura que las estrategias educativas utilizadas en el aula sean respaldadas por evidencia robusta.

Enfoque Colaborativo. La colaboración entre docentes es otra característica central de una formación docente eficiente. El aprendizaje entre pares y el trabajo en equipo, es una estrategia que promueve la innovación y la optimización de los centros educativos en todas sus dimensiones (Krichesky & Murillo, 2018).

Contextualización de la formación. La formación docente debe ser planificada para ser verdaderamente eficiente, esto requiere instancias formativas contextualizadas en el ejercicio diario del docente con un proceso situado, dentro de la organización institucional y del sistema educativo (Téllez et al.,2023).

La contextualización de la formación docente es un pilar fundamental para que los docentes puedan aplicar lo aprendido en su entorno individual y colaborativo, contemplando las características de sus alumnos, el currículo y las condiciones socioeducativas del contexto.

Continuidad en la Formación. Finalmente, la formación docente eficiente debe ser un proceso continuo durante el ejercicio profesional, como eje transversal y sostenido, para la calidad educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica, una movilidad y actualización de los saberes pedagógicos ya adquiridos, innovando en la oferta de los programas de formación continua, por ejemplo, para que prevalezca la adquisición de saberes curriculares (Brito et al.,2022). Reconocer la formación docente como un proceso permanente a lo largo de la profesión, es primordial para el desarrollo profesional durante toda la carrera profesional. Este enfoque garantiza que los docentes sigan desarrollando sus competencias conforme emergen nuevos desafíos en el campo educativo.

La formación continua no solo fomenta la mejora permanente de la práctica pedagógica, sino que también, promueve una idea de progreso, motivando a los docentes a capacitarse constantemente. En resumen, la efectividad de la formación docente radica en un enfoque que contemple la realidad del docente desde sus necesidades y que implique: reflexión crítica, fundamentación en la evidencia, colaboración y continuidad sostenida. Estas particularidades no solo mejoran las competencias individuales de los docentes, sino que también contribuyen al fortalecimiento general de la institución en donde ejercen y en el sistema educativo, asegurando una enseñanza de calidad que esté a la vanguardia de las necesidades que surjan en la sociedad.

En continuidad con lo expuesto, la formación del docente exige un repensar, desde una adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes individuales, didácticas-pedagógicas, sociales y científicas, en el ejercicio de transmitir una enseñanza.(Imbernon, 2024), de enseñar en el actual tiempo histórico bien llamado “Sociedad líquida”, como lo denominó el Sociólogo Zygmunt Bauman citado en Coello et al., (2019), término que el autor lo asoció a la sociedad moderna por los cambios

que se vienen produciendo en la sociedad como autónoma, capaz de tomar decisiones, elecciones y justificar las mismas y constituyéndose así en un ser autónomo (Bauman, 2001). Esto último, se entiende que ha sido potenciado por el progreso de la ciencia y de la tecnología, que impacta en todas las áreas y profesiones, donde la educación en sí y la formación docente no son la excepción.

FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Para Imbernón (1989) la formación y la actualización debe ser un eje más de la política educativa de un país, un pilar primordial para la actualización del sistema educativo, por la importancia de la actualización docente y lo fundamental de que esa formación se planifique pensando en la escuela del S. XXI, con los cambios que se vienen suscitando, para que no se quede anclado en la formación del S. XX. Por ende, tomar en cuenta sus necesidades sentidas brindará un panorama de su realidad de aula actual, sus áreas de oportunidades respecto a su formación y cuáles son los programas de formación continua que necesita, en base al diagnóstico de su práctica educativa. Ahora bien, al indagar sobre desarrollo profesional docente se encuentra que aparece como sinónimo de formación continua, pero no lo es y si se los toma como tal se podría limitar el desarrollo profesional del docente a la formación continua y, por ende, pensar la formación como único pilar necesario para el desarrollo profesional y crecimiento profesional (Imbernón, 2024).

En esta línea, el término desarrollo profesional presenta una variedad de definiciones, sin embargo, aquí se exponen algunas que se consideran relevantes. Se parte desde el marco internacional, por la importancia que presenta la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) que recolecta información sobre docentes y directivos a nivel mundial sobre varios puntos de su práctica y formación, que ayudan a la mejora de la propuesta de las políticas educativas donde incluyen ejes como la formación continua y el desarrollo profesional. En este punto, TALIS (2013) menciona que el desarrollo profesional, “es un proceso continuo que ayuda a complementar la formación inicial de los docentes, permite atender sus necesidades, desarrollar innovaciones y aplicar programas o reformas educativas” (p.5), coincide con Popova et al., (2022) en que, el Desarrollo profesional docente, es un proceso integrado por los distintos saberes y formación continua personal y profesional, de la que participan los docentes por decisión propia.

En esta línea, Ayala (2020) agrega que el desarrollo profesional, es parte del proceso formativo del docente, no solo para adquirir nuevos saberes, sino para innovar y reflexionar sobre su práctica en su entorno educativo y la relevancia de informarse y formarse sobre el Desarrollo Profesional docente explican Chan y Canto (2021), permite la obtención de información para futuras optimizaciones en los planes de formación docente.

Se entiende que, el desarrollo profesional, es una herramienta que ayuda al docente a transformarse cada vez que adquiere un nuevo conocimiento y de esta manera, va transformando su práctica educativa con la formación continua que recibe.

En esta línea, Vaillant (2016) menciona cuatro etapas previas que conforman el desarrollo profesional docente. La primera, cuando son aspirantes y se da una especie de socialización en las instituciones educativas que la autora también la denomina la etapa A de Antecedentes, en su libro el A, B, C, D de la formación docente y explica que, el aspirante a docente se familiariza con lo que es una institución educativa, lo que es y hace un docente, es decir, son los conocimientos y experiencias previas que se deben de contemplar y analizar para mejorar. La segunda, alude a la etapa formativa inicial que recibe el futuro docente, que también la denomina la etapa B de Base, el docente en formación se familiariza con los programas, con los docentes de excelencia, las nuevas tecnologías, con la profesión docente y la práctica educativa, como formación de entrada al mundo laboral. La tercera, también llamada C de Comienzo, es el proceso que atraviesa el docente como un profesional formado, pero que necesita aprender sobre la transmisión de saberes, ya que carece de experiencia. En esta etapa, el docente guía también llamado mentor, es clave para el éxito de la práctica educativa y adquisición de experiencia del docente novato, he aquí la importancia de la formación y experiencia del mentor, es decir, recordando que también es formador de formadores.

Por último, la cuarta etapa, también denominada D de Desarrollo Profesional y que se relaciona con la tercera etapa en ese proceso de aprender a transmitir los saberes, también, de adquirir experiencia con la práctica educativa e ir detectando en ella las necesidades que necesitan resolver y que pueden hacerlo con formación continua a lo largo de sus años de ejercicio e la profesión, como un eslabón para su desarrollo profesional (Vaillant y Marcelo, 2016 & Vaillant, 2016).

En cambio, Niemi (2015) agrega que el desarrollo profesional, inicia en la primera instancia formativa que tienen los docentes, que se da en los primeros años de inducción a su carrera y se extiende al desarrollo durante todo el ejercicio de su profesión docente. Sin embargo, para Gárate y Cordero (2019), el desarrollo profesional implica exceder la instancia de la formación, también una valorización del carácter profesional del docente, contemplando la historia de la carrera docente y el ámbito en el que desarrolla sus funciones.

En tanto, autores como Imbernón (2024), agregan que el desarrollo profesional no solo alude a instancias de formación continua, también se conforma de otros componentes que permiten o no, que los docentes progresen en su profesión. Según su perspectiva, las instancias de formación que curse el docente contribuirán a su desarrollo profesional, pero también, son importantes las mejoras que se den en la jerarquización laboral, reconocimiento, el ambiente laboral, el factor económico, las instancias de intervención a las que accede el docente y que potencian lo que es la profesión del docente.

Por su parte, la formación continua, “es un análisis continuo que el docente realiza en lo que refiere a su praxis con el fin de adquirir mayores saberes, para generar cambios de mejora en su práctica diaria” (Imbernon, 2001, p. 3). Se relaciona con las instancias formativas que los docentes necesitan para la adquisición continua de competencias y habilidades, para el ejercicio de su profesión y por eso, es considerada como un eslabón dentro del Desarrollo profesional docente, porque fomenta que los docentes se sigan formando de forma voluntaria, para el ejercicio de sus funciones y puedan mejorar sus condiciones laborales (Moreno, 2021).

En esta línea coincide Escudero (2020) en que la formación continua del profesorado es vista, por lo general, como algo individual, fortuito y voluntario y conlleva explicar Mendioroz et al., (2019) una formación en servicio que el docente elige por ciertas características que se ajusten a sus expectativas de formación para mantenerse actualizado, donde algunas de las opciones a elegir pueden ser: la capacitación, los cursos de entrenamiento pedagógico o tecnológico (Davini, 2015), los talleres, las conferencias, seminarios, mesas redondas, paneles (Gárate & Cordero, 2019).

Luego de lo expuesto, se entiende necesario la elaboración de propuestas de formación continua con un enfoque práctico que tenga como eje formativo al docente, donde se le proporcione una base teórica hasta la adquisición y transmisión de experiencias en la praxis, permitiendo demostrar que logra aplicar lo aprendido, incluyendo instancias de colaboración, análisis o debate (Villaescusa, 2021).

Sin embargo, implica dejar atrás los cursos de formación tradicionales/unidireccionales de clases magistrales, centrados meramente en los contenidos y sólo en lo que solicita la política educativa, donde muchas veces, el docente se convierte en un mero reproductor de conocimiento teórico, que luego se le dificulta implementar en la práctica, coincidiendo en esta línea Cuadra y Catalán (2016) que, mencionan que se reconoce poca relación entre los programas de formación continua tradicional y la implementación de los conocimientos adquiridos en las prácticas pedagógicas.

En cambio, para que no sea una capacitación planificada unidireccionalmente y sea crítica, constructiva, sentida, se tienen que diseñar programas formativos en función a las necesidades de la práctica docente, independiente a lo que ve y considera necesario quien ejerce el rol de capacitador. Para ello, se requiere una ruptura epistemológica de ejes nodales de contenidos, es decir, desde la formación del docente, esto implica romper con la historia de las instancias formativas, por ejemplo, las capacitaciones que se mencionan anteriormente y que se han instaurado partiendo de la política educativa y no de las necesidades docentes en su práctica. Sin embargo, esta instancia dependerá de la perspectiva epistemológica que se tome posición, para comprender qué es curriculum, enseñanza, aprendizaje, pedagogía, escuela, profesión y ejercicio docente (Cuadra y catalán, 2016).

Con relación a lo anterior, existe la necesidad de que la formación continua se enfoque hacia una profesionalización del docente, es decir, a una adquisición de saberes profesionales para el ejercicio de una función (Iranzo et al., 2018). Sin embargo, como ya se mencionó más arriba, expresaba Villaescusa (2021), que se requieren propuestas formativas con un grado de práctica y no solo de teoría, que forme al docente y no meramente lo informe, siendo necesarias instancias de profesionalización docente que no se basen en modelos de enseñanza desfasados, eficaces en su momento, con sus fortalezas y debilidades (Imbernón & Guerrero, 2018).

Cabe agregar que, para ser exitoso, es recomendable que la formación continua recibida por los docentes contemple sus necesidades, en cuanto a la realidad de su propia práctica educativa, a esto se le denomina partir de las necesidades sentidas, según Aránega (2013).

A lo anterior expuesto, se agrega la idea de lo que expresaba Escudero (2020), el desarrollo profesional y la profesionalización docente son parte de un proceso continuo con diferentes etapas, todas de relevancia y relacionadas, desde la selección y el acceso de aspirantes docentes a la formación inicial, a su ingreso al campo laboral y continuo desarrollo profesional durante el ejercicio de su profesión y durante toda la vida.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA RESPUESTA A LOS DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA

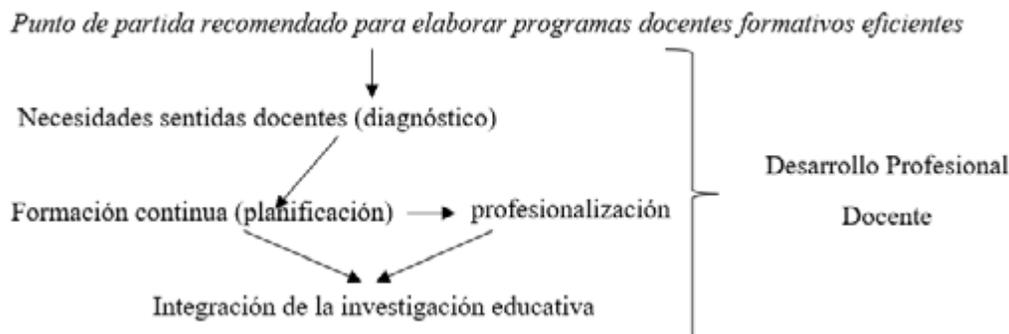
Otro eje importante de analizar, es la investigación educativa, entendida como la instancia en la cual, el docente, se pregunta sobre una problemática educativa que conceptualiza, analiza y propone soluciones mediante acciones que puedan reflejarse en la práctica docente para generar transformaciones sustanciales (Muñoz & Garay, 2015). En esta línea, agrega Cisternas (2011) que, sería una nueva modalidad de producir ciencia y de aportar a la práctica y a las determinaciones políticas pasando de una investigación educativa tradicional perfilada a la producción de saberes a una que enlace la teoría y la oriente a la transformación de las prácticas.

Sin embargo, para Muñoz y Garay (2015), “la investigación educativa tiene un doble objetivo: la producción de conocimiento y la mejora de la práctica docente” (p.390), aquí radica la necesidad de formar al docente desde una mirada de investigación formativa, interiorizándolos en el amplio mundo de la investigación, con el fin de “comprender y mejorar los procesos educativos, fomentar aprendizajes complejos y con sentido, aportar al conocimiento educativo desde la práctica”. (Díaz, 2023, p. 451, como se citó en Cabrera et al.,2023), contemplando la relación entre la investigación formativa y las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Asis et al.,2022).

Es así, que la investigación educativa en la formación docente, se convierte en una estrategia clave para el desarrollo profesional docente, si se vincula con los problemas de la práctica, con el aula y no solo con los contenidos (Vaillant & Marcelo, 2021), promoviendo instancias de mejora y actualización pedagógica permanente, en cambio, un factor primordial es que el docente dimensione su importancia empezando por comprender que, en vez de ser un agente pasivo de recepción del conocimiento, debe ser un agente activo que lo produzca, que indague sobre su propia práctica e investigue sobre las problemáticas que vayan surgiendo.

Por lo tanto, resulta crucial que reconozca la investigación educativa, como un proceso de acceso al progreso de la enseñanza y de producción de conocimiento que lo motive y sea un hábito periódico en su quehacer como profesional (Muñoz & Garay, 2015). De esta manera, se convierta en un investigador resolutivo de los desafíos de su propia práctica y un agente de cambio en constante formación continua, profesionalización, en una permanente actualización pedagógica que contribuye a su desarrollo profesional. A partir de los ejes teóricos desarrollados se propone:

Figura1



Nota. Elaborado a partir de Aránega, S. (2013), Cabrera et al., (2023), Imbernon (2024), Vaillant, (2023) & Vaillant, D. y Marcelo (2021)

METODOLOGÍA

En el presente artículo la metodología utilizada fue cualitativa siguiendo a (Hernández et al., 2014), utilizando la técnica de revisión documental, donde se seleccionaron y analizaron los contenidos de documentos con relación a la temática de este trabajo y provenientes de fuentes fidedignas. La búsqueda sistemática de literatura científica se realizó entre los meses de agosto del 2024 a marzo del 2025. Se seleccionaron cuarenta y ocho documentos, entre ellos: artículos, libros e informes, considerados como los más relevantes sobre la temática que se abordó. Un ejemplo, fue la producción científica del Dr. Francisco Imbernon, un docente catedrático e investigador de la Universidad de Barcelona- España y uno de los pioneros en lo que respecta a formación continua y el desarrollo profesional docente, así como la producción científica del Dr. Carlos Marcelo, catedrático de la Universidad de Sevilla y la Dra. Denise Vaillant, catedrática de la Universidad ORT de Uruguay, investigadores expertos a nivel mundial, sobre Desarrollo Profesional Docente e innovación docente.

Cabe agregar, que la búsqueda de literatura se llevó a cabo con los siguientes criterios de inclusión:

1) Estudios relacionados a formación docente, formación continua docente, desarrollo profesional docente. 2) Estudios disponibles en idioma español e inglés. 3) Tipo de acceso a las publicaciones (abierto), tipo de publicaciones: artículos científicos, informes y libros, 4). Documentos desarrollados en torno a la temática: Formación docente, formación continua, desarrollo profesional e investigación educativa.

En esta línea, los criterios de exclusión fueron: 1) estudios como conferencias, seminarios, reseñas, notas. 2) Estudios en idiomas que no fueran español o inglés. 3) Estudios sobre desarrollo profesional y formación continua docente, no vinculados al contexto educativo. 4) Estudios que se enfocaran en la formación continua y desarrollo profesional de otros perfiles profesionales. Por otra parte, la búsqueda se llevó a cabo en las bases de datos que se desglosan en la tabla 2.

Tabla 2
Estrategia de búsqueda

| Fuente | Palabras claves | Cantidad |
|---|--|--|
| Google académico | Desarrollo profesional docente, formación docente, formación continua docente y permanente, calidad, innovación y formación docente. | Seis artículos Un informe |
| Repositorio Universidad de Barcelona | Necesidades docentes, formación docente | Dos informes |
| Repositorio Universidad Veracruzana | Formación continua | Un artículo |
| Repositorio Universidad Nacional Autónoma de México | Sociedad, formación docente | Un libro |
| Repositorio Universidad Nacional de Mar del Plata | Términos sobre desarrollo profesional docente | Un artículo |
| Repositorio Universidad de Murcia | Universidad, profesionalización docente. | Un artículo |
| Repositorio Universidad de Granada | Formación docente | Un artículo |
| Repositorio Universidad ORT | Desarrollo profesional docente | Un artículo |
| Repositorio Universidad de Sevilla | Formación del profesorado | Un artículo |
| Dialnet | Aprendizaje docente, formación del profesorado, formación continua, características de la formación continua, formación inicial, permanente, desarrollo docente. | Diecisiete artículos y una tesis doctoral. |
| SciencieDirect | Desarrollo Profesional | Un artículo |
| Google Books | Formación docente, práctica docente. | Un libro |
| Scielo | Formación docente, formación continua docente. | Cinco artículos |
| Redalyc | Investigación educativa, desarrollo profesional. | Tres artículos |
| Researchgate | Formación docente, formación continua. | Dos libros y un artículo |
| ERIC | Característica-formación docente | Un artículo |
| Repositorio CONICET Argentina | Formación docente | Un artículo |

El filtro de la literatura se realizó conforme a los criterios de inclusión y exclusión mencionados anteriormente y según las palabras claves establecidas. Luego, en una tabla de Excel se transcribieron los resúmenes y conclusiones para evaluar exhaustivamente cada artículo y asegurar su pertinencia con el trabajo propuesto. Además, para la revisión de la literatura, se utilizó el análisis del contenido, detectando temáticas recurrentes en los documentos revisados.

La metodología empleada, se utilizó para brindar una visión sobre formación docente: paradigmas y enfoques de la formación, formación continua y sobre la investigación educativa como estrategia de desarrollo profesional y competencial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La revisión bibliográfica permitió reflexionar sobre el desarrollo profesional del docente y la formación continua dimensionando que para algunos autores como Imbernon (1989), Vaillant y Marcelo (2021), Imbernon (2024) entre otros, muchas veces, la política educativa de formación no se corresponde con las necesidades de las prácticas docentes o una institución que no promueve programas instructivos acorde a las necesidades sentidas. De aquí, se evidencia la importancia de poner el foco en el desarrollo profesional desde la política educativa, mediante instancias que contribuyan eficientemente a una formación permanente de calidad como puente a una real profesionalización en competencias para el ejercicio de la práctica.

También, la política educativa, tiene un rol relevante en la agenda pública de cada país, por eso un buen inicio para potenciar la profesionalización docente pudiera ser realizar un cambio de propuestas de paradigmas educativos que transiten desde el tradicional, el cual elabore acciones de formación docente de modo vertical a otros paradigmas formativos basados en sus necesidades sentidas y en el desarrollo de nuevas competencias y conocimientos que deben poseer para resolver los problemas de su práctica. En este sentido, los lineamientos de política educativa son tradicionales, entonces, lo ideal sería que se cambie el modelo de formación centrado solo en el academicismo y se migre a un modelo holístico, para que el docente desarrolle los conocimientos y las competencias que necesita por medio de la investigación educativa e investigue su propia práctica, informado por la teoría.

En continuidad y como se mencionó, implica un cambio de paradigma, es decir, desde la concepción de la formación y el conocimiento que debe tener el docente, sea partiendo de un paradigma epistemológico tradicional o de un paradigma innovador, disruptivo, integrador e inclusivo, que rompa los esquemas de las propuestas unidireccionales prescriptas de la norma y se alinee a propuestas horizontales, basadas en la detección de las necesidades sentidas de los docentes en su praxis y con una mirada del docente como agente social activo y no mero receptor de conocimiento.

Es por ello, que el análisis documental, también permite dimensionar el rol que juega el diagnóstico, la detección de las necesidades docentes in situ, para elaborar programas formativos y no sólo informativos en un mundo tan cambiante, que fortalezcan competencias de utilidad para el ejercicio de su profesión. Además, mediante la adquisición de nuevas competencias y saberes, se vuelven investigadores de su propia práctica resolviendo las situaciones cotidianas que esta les presenta. De esta

manera, integran la investigación educativa de forma consciente y la utilizan como una estrategia de motivación y progreso en su desarrollo profesional, pasando de instancias formativas rígidas a instancias activas, como una necesidad imperante de la educación actual en clave de una transformación social-educativa, integrando la relación existente entre investigación educativa y teoría- práctica pedagógica docente actualizada.

Tras el recorrido realizado, cabe agregar la importancia de integrar investigadores educativos en el diseño de la política pública, en lo que refiere al campo educativo para que realicen estudios nacionales sobre las ofertas de formativas existentes y lo que obtengan del relevamiento utilizarlo para implementar acciones de mejora. De esta manera, teniendo un panorama actualizado de la realidad, se podrá elaborar estrategias que optimicen lo ya propuesto o crear nuevos programas, con una mirada innovadora basada en las necesidades sentidas de los docentes, personalizando su proceso formativo y potenciando el desarrollo profesional. Sin embargo, para ello, es necesario trabajar en la articulación de los investigadores educativos con los centros de formación docente y las universidades, para que la oferta formativa se adapte a la realidad de las aulas y desde la cercanía con los equipos agentes de cambio social-educativo.

REFERENCIAS

- Ayala, C. (2020). *Competencias interculturales: Impacto del taller Comunicándonos en la sensibilidad intercultural del personal docente universitario*. *Revista Electrónica Educare* 24(3), 370-386. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194165186018>
- Asis, M, Monzón, E, & Hernández, E. (2022). *Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades*. *Mendive. Revista de Educación*, 20(2), 675-691. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000200675&lng=es&tlng=es.
- Aránega, S. (2013). *De la detección de las necesidades de formación pedagógica a la elaboración de un plan de formación de la universidad*. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/145045/1/25cuaderno.pdf>
- Bauman, Z. (2001). *En busca de la Política*. Fondo de la Cultura Económica. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/en-busca-de-la-politica-48027>
- Brito, A., Piretro, A. P., & Sáez, V. (2022). *Tecnologías digitales y formación docente continua: Reflexiones para el diseño de políticas pos pandemia*. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, (3). <https://doi.org/10.53857/RFZE9112>
- Borko, H., & Putnam, R. (1995). *Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development*. In Guskey & Huberman (Eds.) *Professional development in education: New paradigms and practices* (35-65). Teachers College Records
- Cabrera, C, Imbert, D & Rebollo, D. (2023). *Investigación formativa en profesorado. Aproximación a la Didáctica Crítica*. Montevideo, Uruguay: Grupo Magro editores.
- Chan, C., & Canto P. (2021). *Concepto y términos relacionados con el desarrollo profesional docente: una revisión sistemática*. *Revista de Educación*, 0(25.1), 231-250. https://fh.mdp.edu.ar/revis-tas/index.php/r_educ/article/view/5843/6022

- Cisternas, T. (2011). *La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados*. *Calidad en la educación*, (35), 131-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Castillo, J. y Manso, J. (2020). *Aproximación a los principales desafíos de la Formación docente Inicial en Paraguay*. *Revista Paraguaya de Educación*, 9(1), 83 – 100. https://www.researchgate.net/publication/368751943_Aproximacion_a_los_principales_desafios_de_la_Formacion_Docente_Inicial_en_Paraguay
- Cuadra, D. & Catalán, J. (2016). *Teorías subjetivas en profesores y su formación profesional*. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 299-324. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216517>
- Coello A, Menacho V, Uribe H, & Sánchez, F. (2019). *Oportunidades de aprendizaje a través de las TIC desde la perspectiva de las TAC*. *REVISTA EDUSER*, 6(2), 94–105. <https://doi.org/10.18050/eduser.v6i2.2308>
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Delgado, V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491550>
- Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (2013). *Segundo Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013)*. Resultados de México. INEE <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D501.pdf>
- Escudero, J. (2020). *Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores*. *Revista Currículum*, (33), 97–125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Fernández, C, Villa, M, Tinoco Ordoñez, J. & Pozo Calderón. (2023). *El método Dacum y la gestión por competencias. Análisis constitucional y caso de estudio en franquicia comercial en el Ecuador*. *Sur Academia: Revista Académica-Investigativa De La Facultad Jurídica, Social Administrativa*, 10(19). <https://doi.org/10.54753/suracademia.v10i19.1740>
- Gárate, M y Cordero, G. (2019). *Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes*. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 209-221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6897638>
- Hardman, F; Stoff, C; Aung, W y Elliott, L. (2016). *Developing pedagogical practices in Myanmar primary schools: possibilities and constraints*. *Asia Pacific Journal of Education*. United Kingdom. (36). 98-118. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.906387>
- Hernández, M., y Rodríguez, E. (2024). *La profesionalización docente, su importancia en la práctica educativa*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8789-8803. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14273
- Hernández, R, Fernández, C, Collado, C y Batista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6. ed). https://www.academia.edu/32697156/Hernandez_R_2014_Metodologia_de_la_Investigacion
- Imbernón, F. (1989). *La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (6), 487-499. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117680>

- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En C. Marcelo (Ed) y otros. *La función docente* (pp. 27-45). Síntesis Educación. http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Imbernón, F., & Guerrero, C. (2018). *¿Existe en la universidad una profesionalización docente?* *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56). <https://revistas.um.es/red/article/view/321631>
- Imbernon, F. (2024). *Tendencias y retos internacionales en la formación permanente del profesorado para la innovación educativa*. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 8(1), 215–229. <https://doi.org/10.32541/recie.2024.v8i1.pp215-229>
- Iranzo, P, Camarero, M, Tierno, J & Barrios, C. (2018). *Formación para la función directiva en la escuela: el caso de Tarragona (Cataluña)*. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 70(2), 57-72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54487>
- Izquierdo, B., & Schuster, J. (2013). *La Educación Continua, una alternativa para la formación de los recursos humanos*. Universidad Veracruzana: <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/conti-nua2000.pdf>
- Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). *La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un Estudio De Casos*. *Educación XX1*, 21(1), 135-155. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20181>
- Manotoa, H, Pimbo, A, Tibán, C, S, & Pinos, M. (2025). *Tecnología educativa y aprendizaje significativo: impacto de los recursos infopedagógicos en la capacitación docente*. *Revista Científica UISRAEL*, 12(1), 73-100. <https://doi.org/10.35290/rcui.v12n1.2025.1234>
- Mendioroz, A., Rivero, P. y Aguilera, E. (2019). *Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 265–284. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9154>
- Moreno, C. (2021). *Formación continua en los profesionales: importancia de desarrollar las competencias investigativas en los docentes para el fortalecimiento de la educación universitaria*. *Revista Espacios*, 42(05),8. <https://www.revistaespacios.com/a21v42n05/a21v42n05p08.pdf>
- Muñoz, M. & Garay, F. (2015). *La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas*. *Estudios Pedagógicos*, XLI(2), 389-399. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>
- Nieva, J y Martínez, O. (2016). *Una nueva mirada sobre la formación docente*. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4). pp. 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2218-36202016000400002
- Niemi, H. (2015). *Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico*. *Revista Psychology, Society y Education*, 7 (3) <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/520>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014) *Enseñanza y Aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2013 - 2014. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>
- Palacios, Y., & Nova, A. (2023). *Formación y Desarrollo de las Competencias Docentes: Aporte a la Calidad Educativa*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 2673-2693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7912

- Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). *Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://academic.oup.com/wbro/article/37/1/107/6292021>
- Posso, R., Barba, L. C., & Otáñez, N. (2020). *El conductismo en la formación de los estudiantes universitarios. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(1), 117–133. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1229>
- Posso, R., Córdor, M., Córdor, J. y Núñez, L. (2022). *Desarrollo Ambiental Sostenible: un nuevo enfoque de educación física pospandemia en Ecuador. Revista Venezolana De Gerencia*, 27(98), 464-478. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.98.6>
- Sánchez, M. (2023). *Formación docente en la época actual: ¿Cómo construir el futuro? Investigación en educación médica*, 12(47), 5-7. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.47.23530>
- Téllez, L, Rogers, J y Hernández, O. (2023). *Profesionalización docente en los Institutos Prevocacionales de Ciencias Exactas: evaluación y contextualización. Revista Didáctica y Educación*. (14). 4, 2023, págs. 354-378. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9246292>
- Uyaguari, J. (2024). *Rol del docente tutor desde el Paradigma Humanista en el programa de profesionalización. International Journal of New Education*, (13), 77–97. <https://doi.org/10.24310/ijne.13.2024.18843>
- Vaillant, D. (2013). *Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185–206 <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vaillant, D. (2016) *El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. Journal of supranational policies of education*. <https://revistas.uam.es/index.php/jospoe/article/view/6656>
- Vaillant, D y Marcelo, C. (2016). *El A, B, C Y D de la Formación Docente*. Madrid, España. Narcea.
- Vaillant, D y Cardozo, L. (2017). *Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. 13 (26),5-14. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.259>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). *Formación inicial del profesorado: modelo actual y llaves para el cambio. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (4), 55-69.
- Vaillant, D. (2023). *Formación docente en un mundo interconectado. Revista Española De Educación Comparada*, (44), 71–87. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37806>
- Villaescusa, I. (2021). *El reto de la formación continua del profesorado para la inclusión educativa. Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, ISSN 2792-369X, Vol. 1, Nº. 1, 2021, págs. 20-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045897>