



LA TRANSVERSALIDAD DE LAS COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE: BASES TEÓRICAS PARA UNA PRAXIS CRÍTICA Y TRANSFORMADORA

Autor: Johana Paola Gómez Muñoz

Filiación: Corporación Universitaria Reformada, Barranquilla, Colombia

Correo electrónico: j.gomez@unireformada.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0579-7597>

DOI: <https://doi.org/10.56219/se.v26i1.5421>

p.p. 329 - 340

RESUMEN

El presente artículo de revisión teórica analiza la transversalidad de las competencias investigativas en la formación docente como un eje fundamental para consolidar prácticas pedagógicas críticas y transformadoras. El objetivo principal es discutir enfoques teóricos contemporáneos que proponen integrar la investigación de manera continua en el currículo de educación superior. La metodología se basó en una revisión documental exhaustiva de artículos, tesis, libros y documentos institucionales recientes, seleccionados por su pertinencia académica y contextual. El desarrollo aborda tensiones entre modelos tradicionales y propuestas de innovación formativa, identificando estrategias como el aprendizaje basado en problemas, comunidades de práctica y la investigación-acción. Las conclusiones destacan la necesidad de reconceptualizar el currículo docente, integrando la investigación como una competencia transversal que favorezca la construcción de saber pedagógico crítico, promueva la reflexión profesional y fortalezca la capacidad de transformación educativa de los futuros docentes.

Palabras clave: Formación docente; Competencias investigativas; Investigación-acción; Práctica reflexiva; Educación superior.

THE TRANSVERSALITY OF RESEARCH COMPETENCIES IN TEACHER EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS FOR A CRITICAL AND TRANSFORMATIVE PRAXIS

Abstract

This theoretical review article analyzes the transversality of research competencies in teacher education as a fundamental axis for consolidating critical and transformative pedagogical practices. The main objective is to discuss contemporary theoretical approaches that propose integrating research continuously into the higher education curriculum. The methodology was based on an exhaustive documentary review of recent articles,

CITA EN APA:

Gómez Muñoz, J. P. (2026). La transversalidad de las competencias investigativas en la formación docente: bases teóricas para una praxis crítica y transformadora. Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación, 26(1), 329-340. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



theses, books, and institutional documents, selected for their academic and contextual relevance. The development addresses tensions between traditional models and innovative training proposals, identifying strategies such as problem-based learning, communities of practice, and action research. The conclusions highlight the need to reconceptualize the teacher curriculum, integrating research as a transversal competency that favors the construction of critical pedagogical knowledge, promotes professional reflection, and strengthens the capacity for educational transformation of future teachers.

Keywords: Teacher education; Research competencies; Action research; Reflective practice; Higher education.

LA TRANSVERSALITÉ DES COMPÉTENCES DE RECHERCHE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : FONDEMENTS THÉORIQUES POUR UNE PRAXIS CRITIQUE ET TRANSFORMATRICE

Résumé

Le présent article de revue théorique analyse la transversalité des compétences de recherche dans la formation des enseignants comme un axe fondamental pour consolider des pratiques pédagogiques critiques et transformatrices. L'objectif principal est de discuter des approches théoriques contemporaines qui proposent d'intégrer la recherche de manière continue dans le cursus de l'enseignement supérieur. La méthodologie s'est basée sur une revue documentaire exhaustive d'articles, thèses, livres et documents institutionnels récents, sélectionnés pour leur pertinence académique et contextuelle. Le développement aborde les tensions entre les modèles traditionnels et les propositions de formation innovantes, identifiant des stratégies telles que l'apprentissage par problèmes, les communautés de pratique et la recherche-action. Les conclusions soulignent la nécessité de reconceptualiser le curriculum de formation des enseignants, en intégrant la recherche comme une compétence transversale qui favorise la construction d'un savoir pédagogique critique, promeut la réflexion professionnelle et renforce la capacité de transformation éducative des futurs enseignants.

Mots-clés : Formation des enseignants ; Compétences de recherche ; Recherche-action ; Pratique réflexive ; Enseignement supérieur.

A TRANSVERSALIDADE DAS COMPETÊNCIAS INVESTIGATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE: BASES TEÓRICAS PARA UMA PRÁXIS CRÍTICA E TRANSFORMADORA

Resumo

O presente artigo de revisão teórica analisa a transversalidade das competências investigativas na formação docente como um eixo fundamental para consolidar práticas pedagógicas críticas e transformadoras. O objetivo principal é discutir enfoques teóricos contemporâneos que propõem integrar a investigação de forma contínua no currículo do ensino superior. A metodologia baseou-se numa revisão documental exaustiva de artigos, teses, livros e documentos institucionais recentes, selecionados pela sua pertinência acadêmica e contextual. O desenvolvimento aborda tensões entre modelos tradicionais e propostas de inovação formativa, identificando estratégias como a aprendizagem baseada em problemas, comunidades de prática e a pesquisa-ação. As conclusões destacam a necessidade de reconceitualizar o currículo docente, integrando a investigação como uma competência transversal que favoreça a construção de saber pedagógico crítico, promova a reflexão profissional e fortaleça a capacidade de transformação educacional dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação docente; Competências investigativas; Pesquisa-ação; Prática reflexiva; Ensino superior..



INTRODUCCIÓN

La formación docente en la educación superior se enfrenta actualmente al desafío fundamental de construir perfiles profesionales capaces de abordar críticamente las complejidades del contexto educativo contemporáneo. En este marco, la investigación debe ser concebida no como un componente aislado o instrumental, sino como una competencia transversal que dinamiza y enriquece integralmente la praxis pedagógica (Buendía-Arias, Zambrano-Castillo & Insuasty, 2018; Mendioroz, Napal & Peñalva, 2022). Aunque numerosos programas incluyen asignaturas de metodología de la investigación, persiste una brecha significativa entre teoría y práctica, dificultando la emergencia de educadores críticos y reflexivos capaces de producir conocimiento situado y relevante (Ortiz, 2023).

Este artículo analiza los desarrollos conceptuales y metodológicos recientes en torno a la transversalidad de las competencias investigativas en la formación docente, focalizando su impacto en la transformación educativa y el fortalecimiento del compromiso social del profesorado. El propósito central es articular un marco teórico que sustente la necesidad de repensar la formación inicial y continua del profesorado, posicionando la investigación no como un requisito periférico, sino como eje estructurante de la identidad y la acción profesional docente (Cota & Beltrán, 2021; González Ramírez, Cárdenas-Claros & Venegas, 2024).

Esta discusión surge frente a la necesidad de transitar desde modelos formativos tradicionales hacia enfoques más críticos y transformadores, capaces de

integrar genuinamente la investigación en el currículo. Estrategias como el aprendizaje basado en problemas (Maestre, 2020), las comunidades de práctica (Ramírez, 2020) y la investigación-acción (Carr & Kemmis, 1988) representan alternativas concretas que articulan saber, hacer y ser del docente, facilitando el desarrollo de competencias investigativas desde una perspectiva crítica y situada.

En el contexto latinoamericano, especialmente en Colombia, investigaciones recientes evidencian una débil articulación entre la práctica pedagógica y las competencias investigativas en la formación inicial docente, limitando la consolidación de una cultura investigativa que promueva transformaciones significativas en los contextos educativos (Naranjo-Toro & Guerra Reyes, 2020). Por ello, resulta imperativo repensar las estrategias formativas desde perspectivas innovadoras y críticas.

Finalmente, la propuesta del artículo se alinea con una visión ética y política de la educación, en la que la investigación se convierte en eje fundamental para interpretar y transformar el contexto social y educativo, promoviendo así prácticas pedagógicas críticas, reflexivas y profundamente humanas (Freire, 1996; UNESCO, 2021).

METODOLOGÍA

El presente artículo se fundamenta en una revisión teórica-documental, reconocida por su idoneidad para analizar críticamente y sistematizar el estado del conocimiento sobre fenómenos educativos complejos (Martínez, Palacios & Oliva, 2023;

CITA EN APA:

Gómez Muñoz, J. P. (2026). La transversalidad de las competencias investigativas en la formación docente: bases teóricas para una praxis crítica y transformadora. *Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación*, 26(1), 329-340. Recuperado de: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/issue/archive



González, 2024). Esta metodología posibilita no solo identificar tendencias, tensiones y vacíos conceptuales, sino también construir líneas de reflexión sustentadas en literatura académica rigurosa, actualizada y contextualizada.

La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en bases de datos académicas internacionales y regionales (Scielo, Redalyc, Dialnet), repositorios institucionales universitarios y revistas indexadas. Se priorizaron fuentes publicadas entre 2018 y 2025, además de documentos estratégicos de organismos internacionales como la UNESCO, la OCDE y el IESALC. Los criterios de inclusión consideraron la pertinencia temática, la vigencia y relevancia de las publicaciones para el contexto latinoamericano, y el nivel de rigurosidad metodológica y teórica de los estudios revisados (Martínez et al., 2023).

El corpus de análisis estuvo compuesto por artículos científicos, tesis doctorales, libros especializados y documentos institucionales, incluyendo informes regionales y globales sobre la formación docente y las competencias investigativas. La información se organizó en torno a categorías temáticas previamente definidas, tales como: competencias investigativas en la formación docente, transversalización curricular, modelos innovadores de enseñanza investigativa, comunidades de práctica, práctica reflexiva y desafíos estructurales en la educación superior.

Posteriormente, se realizó una evaluación crítica y comparativa de la calidad de las fuentes, considerando su consistencia metodológica, fundamentación teórica y contribución al debate actual sobre la educación superior (González-López, 2024). El análisis integró tanto perspectivas teóricas clásicas (Freire, Carr & Kemmis, Stenhouse, Zemelman) como aportes contemporáneos y estudios latinoamericanos recientes (Maestre, Perines,

Ramírez, Espinosa, Ortiz, Naranjo & Guerra, Puche, entre otros), lo que permitió contextualizar los hallazgos y enriquecer la comprensión del fenómeno.

El procesamiento y contraste de la información se realizó mediante un cruce temático y comparativo de los enfoques identificados, favoreciendo la detección de convergencias, divergencias y vacíos en la literatura. Asimismo, se aplicaron principios de variabilidad y fiabilidad en la interpretación de los hallazgos, reconociendo las particularidades contextuales de cada estudio y evitando generalizaciones reduccionistas. Este procedimiento permitió construir una discusión articulada y crítica, orientada a fundamentar la necesidad de una transformación profunda en los marcos curriculares y en las estrategias de formación docente en América Latina.

En síntesis, la revisión teórica adoptada permitió no solo describir el estado actual del tema, sino también problematizarlo y resignificarlo desde una perspectiva crítica, estableciendo así bases sólidas para la reformulación de las políticas y estrategias formativas en la educación superior (Martínez et al., 2023; González-López, 2024; UNESCO, 2021; OCDE, 2021; IESALC, 2020)

HALLAZGOS Y RESULTADOS

Panorama general y tensiones en la integración de la investigación en la formación docente

En las últimas décadas, la investigación en la formación docente ha evolucionado de un lugar secundario a convertirse progresivamente en un eje esencial para la construcción de una práctica pedagógica crítica, reflexiva y transformadora. Sin embargo, este avance no ha estado exento de

contradicciones: subsisten profundas tensiones entre el discurso académico que defiende la transversalidad de las competencias investigativas y la realidad de programas formativos que aún fragmentan la investigación, relegándola a asignaturas aisladas y desconectadas de la práctica docente real (Buendía, Zambrano & Insuasty, 2018; Espinosa, 2023).

Trascendiendo estas limitaciones, autores como Calvo (2020) sostienen que la formación investigativa universitaria debe ser concebida como un eje articulador de la totalidad del proceso formativo, más allá de ser una fase complementaria o marginal. En su análisis, Calvo destaca que el desarrollo de las competencias investigativas “requiere ser iniciado desde los primeros momentos de la vida académica, integrando la enseñanza de los distintos saberes” (p. 213), y subraya que ello orienta la formación hacia el pensamiento crítico, reflexivo y abierto.

La literatura reciente coincide en que concebir la investigación como competencia transversal exige reformular el currículo de formación docente. Maestre (2020) propone el aprendizaje basado en problemas (ABP) y el coaching multidimensional como modelos innovadores que permiten una integración real entre saber, hacer y ser del educador, fortaleciendo así la capacidad de análisis, reflexión crítica y acción transformadora. De forma complementaria, Ramírez (2020) subraya el valor de las comunidades de práctica como espacios privilegiados para la construcción colaborativa de conocimiento, superando la visión tradicional de la investigación como un proceso solitario y alejado del quehacer cotidiano del aula.

Desde un enfoque regional, la UNESCO (2021) enfatiza que la educación superior debe formar profesionales capaces de indagar y actuar sobre los

problemas de su entorno, en tanto la OCDE (2021) advierte sobre la urgencia de superar una enseñanza de la investigación meramente técnica, promoviendo su integración en la experiencia educativa diaria. En coherencia con estos lineamientos internacionales, Carr y Kemmis (1988) defienden la investigación-acción como praxis educativa crítica, que reivindica al docente como productor de saber pedagógico y agente de cambio social.

El Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) añade que la educación superior debe asumir la responsabilidad estratégica de dotar de sentido y proyección al proceso formativo iniciado en los niveles previos, consolidando y perfeccionando los saberes adquiridos mediante una integración crítica, reflexiva y aplicada del conocimiento. En este marco, el aprendizaje trasciende la acumulación de información para convertirse en un proceso de construcción epistemológica y apropiación significativa; así, el estudiante profundiza en la comprensión del mundo y se prepara para intervenir en él de forma transformadora, ética y socialmente comprometida. Por tanto, la educación superior no solo culmina un ciclo educativo, sino que inaugura el ejercicio profesional como praxis consciente, orientada a la resolución de problemas complejos desde una perspectiva humanista, científica y contextualizada. Bajo esta mirada, la investigación se vuelve determinante para formar individuos capaces de responder con solvencia a los retos que enfrentan tanto en su trayectoria formativa como en el ejercicio profesional.

El análisis de antecedentes nacionales muestra que, si bien existen avances, persisten importantes desafíos. Ortiz (2023) identifica que los modelos tradicionales de formación en Colombia aún limitan el desarrollo del pensamiento reflexivo en los

docentes en formación, mientras que Colina, Gómez y Díaz (2023) evidencian la necesidad urgente de implementar estrategias de aprendizaje basado en investigación en los programas de ciencias naturales y educación ambiental. La literatura revisada coincide en la necesidad de repensar el perfil de egreso docente como un investigador permanente de su propia práctica. En esta línea, Naranjo y Guerra (2020) argumentan que fortalecer las competencias investigativas desde el inicio de la formación propicia prácticas pedagógicas más contextualizadas y capaces de responder a los desafíos contemporáneos.

No obstante, subsisten obstáculos estructurales significativos. Muchos programas de formación docente continúan fragmentando la formación investigativa en cursos teóricos alejados de la práctica educativa real, lo cual restringe el potencial transformador de la investigación (Mendioroz, Napal & Peñalva, 2022). Esta fragmentación perpetúa una formación superficial, en la que la investigación se percibe más como un requisito burocrático que como un componente vital e identitario del quehacer docente.

De la fragmentación metodológica a la transversalidad: investigación como eje curricular y social

La transversalización de la investigación en el currículo docente exige dejar atrás el enfoque tradicional que la reduce a un “curso de metodología” aislado. Para que la indagación se convierta en un proceso continuo y significativo, es necesario integrarla de forma transversal como eje articulador de la formación profesional. Este cambio implica una transformación tanto en la estructura curricular como en la cultura institucional, orientando la investigación hacia la reflexión constante y la acción pedagógica crítica.

En este sentido, Perines (2018) advierte que mantener la investigación relegada a módulos específicos y desconectados impide que los futuros docentes la internalicen como una herramienta auténtica para la mejora de su práctica. Por el contrario, experiencias curriculares que sitúan la investigación desde el inicio de la formación — mediante proyectos vinculados a la práctica educativa— resultan mucho más eficaces para el desarrollo de competencias analíticas, críticas y resolutorias (Maestre, 2020; Naranjo & Guerra, 2020). Así, la investigación deja de ser solo un requisito académico y pasa a ser vivida como una experiencia situada, relevante para la realidad profesional y formativa de los futuros docentes.

Esta perspectiva encuentra respaldo en la propuesta de Stenhouse (1981), quien concibe el currículo como un espacio de “investigación viva”, donde el docente en formación es investigador de su propio aprendizaje y proceso de enseñanza. Tal reconceptualización curricular no solo requiere revisión de los perfiles de egreso, sino que demanda voluntad política institucional para hacer posible una formación crítica y transformadora.

El caso colombiano ilustra estos desafíos: ASCUN (2020) señala que, si bien existe consenso sobre la importancia de la investigación, aún prevalece un enfoque que carece de orientación hacia la innovación y la solución de problemas contextuales. Por tanto, es imprescindible avanzar hacia un currículo en el que la investigación esté en el centro de la práctica educativa y se vincule genuinamente con los retos sociales y comunitarios.

De manera complementaria, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC,

2020) subraya que, tras la pandemia, formar estudiantes con capacidad investigativa no solo fortalece la calidad del sistema educativo, sino que también contribuye al fortalecimiento del tejido social, siempre que se formen sujetos capaces de generar conocimientos nuevos y de responder a problemas complejos desde una perspectiva ética y contextualizada.

Finalmente, la UNESCO, tanto en su Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos (2017) como en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (2022), resalta que las competencias investigativas constituyen un componente estratégico para el fortalecimiento del desarrollo humano, la innovación y la sostenibilidad. Desde esta mirada, transversalizar la investigación en la educación superior no solo responde a una necesidad académica, sino también a un compromiso ético y social con la transformación educativa y la producción de conocimiento situado y pertinente.

Metodologías activas y comunidades de práctica: hacia una investigación situada y transformadora

La implementación de metodologías activas constituye un elemento indispensable para experimentar la investigación como parte intrínseca de la práctica pedagógica. Estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), defendido por Maestre (2020), y los proyectos colaborativos sugeridos por Pastor, Ruiz y Peña (2020), posibilitan que los futuros docentes asuman un rol protagónico en la construcción del conocimiento, desarrollando competencias de análisis, síntesis, pensamiento crítico y capacidad de transformación de la realidad educativa.

Adicionalmente, Ramírez (2020) resalta que las comunidades de práctica se configuran como espacios idóneos para el desarrollo de una investigación situada, dialógica y emancipadora, en la que el aprendizaje colectivo se nutre de la problematización y reflexión sobre la experiencia educativa real. Estas estrategias permiten superar la visión de la investigación como tarea académica descontextualizada y convertirla en un proceso vivencial, relevante y significativo para el desarrollo profesional docente.

En este marco, la incertidumbre, lejos de ser vista como un obstáculo, puede constituirse en una oportunidad para la acción transformadora. Como lo señala Byung-Chul Han (2024), la incertidumbre no es solamente una fuente de desesperanza, sino un espacio de apertura a nuevas posibilidades, impulsando la capacidad de cuestionar, reflexionar y actuar de manera innovadora. Este enfoque resulta esencial para que la investigación responda a las verdaderas necesidades de la sociedad y de los contextos educativos.

Así, el papel de la educación superior trasciende el ámbito académico y se convierte en un proceso colaborativo y una herramienta poderosa para la transformación social. En palabras de Rivas (2021), la investigación en la formación docente debe orientarse hacia la construcción de un conocimiento colaborativo y, sobre todo, situado, capaz de responder a las demandas y necesidades de las comunidades educativas. Desde esta perspectiva, se promueve una práctica investigativa que analiza la realidad y contribuye activamente a su transformación, empoderando a los futuros docentes como agentes de cambio social.

Práctica reflexiva constante como fundamento del quehacer educativo

La integración de metodologías activas y comunidades de práctica, como se ha señalado previamente, no solo propicia una investigación situada y colaborativa, sino que también abre el camino hacia una práctica reflexiva constante. La investigación auténtica en la formación docente encuentra así su mayor sentido cuando se articula con procesos sistemáticos de reflexión crítica sobre la propia praxis.

Esta práctica reflexiva, conceptualizada por referentes como Schön (1983) y Freire (1996), constituye el eje articulador entre la investigación y la pedagogía crítica. Más allá de una técnica, implica una disposición permanente a cuestionar, analizar e interpretar la experiencia educativa, permitiendo a los docentes reinventar sus estrategias y transformar sus prácticas en respuesta a la complejidad del contexto escolar. Sin embargo, la literatura evidencia que la rigidez de los modelos tradicionales de formación limita significativamente el desarrollo del pensamiento reflexivo, perpetuando prácticas pedagógicas acríticas y burocráticas (Ortiz, 2023; Espinosa, 2023). Esto reduce el potencial de las metodologías activas y la investigación vivencial, pues sin un sustrato reflexivo, la innovación corre el riesgo de quedar en la superficie.

En respuesta a este desafío, Valderrama (2024) subraya la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias que les permitan gestionar la diversidad y promover ambientes de aprendizaje equitativos. Destaca, además, que la renovación teórico-práctica de la formación del profesorado debe ser concebida como un proceso gradual y progresivo, que abarca desde la sensibilización inicial hasta la adopción de enfoques inclusivos y transformadores en el aula.

La problemática se agudiza en el contexto latinoamericano, donde, según Cornejo, Moreira y Cisternas (2022), muchas universidades carecen de procesos formativos que integren efectivamente investigación y reflexión, dificultando el desarrollo de competencias científicas tanto en docentes como en estudiantes. Esta situación refuerza la preocupación respecto a la capacidad de los sistemas universitarios para impulsar una cultura pedagógica verdaderamente innovadora. Por ello, se hace indispensable que la formación inicial docente promueva competencias investigativas y reflexivas que permitan analizar, fundamentar y transformar la práctica pedagógica (González, Cárdenas & Venegas, 2024). Torres, Yépez y Lara (2020) insisten en que las demandas educativas del siglo XXI exigen docentes capaces de adoptar una actitud reflexiva y crítica, integrando la investigación en el núcleo de su quehacer diario.

Reconocer la práctica pedagógica como objeto de reflexión sistemática implica enseñar a los futuros docentes a cuestionar sus decisiones, interpretar los fenómenos del aula y rediseñar continuamente sus estrategias de enseñanza a partir de una lectura crítica de la realidad. Así, la práctica reflexiva deja de ser un complemento opcional y se convierte en el núcleo de una pedagogía emancipadora, orientada a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos con la transformación social (Freire, 1996; UNESCO, 2021).

Identidad profesional crítica y transformadora: de la transmisión a la generación de conocimiento

La transversalidad de las competencias investigativas en la formación docente no solo impacta la praxis pedagógica, sino que redefine el propio sentido de la identidad profesional. Cuando el profesorado asume la investigación como un eje transversal, se reconoce a sí mismo como generador

de conocimiento, superando la figura tradicional de mero transmisor de contenidos (Cota & Beltrán, 2021). Este fortalecimiento investigativo posibilita un ejercicio profesional más autónomo, ético y crítico, permitiendo que los docentes se conviertan en actores clave para la transformación educativa y social.

En esta línea, la OCDE (2025) destaca que la investigación constituye un eje primordial para fomentar una transformación crítica, reflexiva y consciente de las prácticas pedagógicas. Al promover procesos de indagación, la docencia se distancia de la repetición mecánica y se orienta hacia la resignificación y mejora continua de la acción educativa, respondiendo a las dinámicas socioculturales y contextuales que caracterizan la complejidad contemporánea.

García (2021) advierte que la práctica docente, tradicionalmente basada en una lógica de transmisión-recepción, debe transitar hacia una racionalidad crítica y emancipatoria, como la que propone el enfoque reflexivo-investigativo (p. 169). Este tránsito solo es posible si el docente está capacitado para leer críticamente su contexto, problematizarlo y actuar transformativamente sobre él, como insisten Carr y Kemmis (1988) y Zemelman (2005). De lo contrario, la práctica pedagógica corre el riesgo de convertirse en una mera reproducción de rutinas estandarizadas, incapaz de responder a los retos de la sociedad actual.

Novoa (2023) refuerza esta visión al afirmar que “la práctica reflexiva docente se constituye como una metodología de investigación aplicada que permite a los educadores analizar críticamente su labor pedagógica, facilitando una comprensión más profunda de sus métodos y resultados” (p. 296). En el mismo sentido, Leal y Rodríguez (2024) sostienen que hablar de competencias investigativas en

educación superior implica no solo su inserción en el perfil de egreso profesional, sino también el diseño de estrategias que desarrollen habilidades como el pensamiento crítico, la innovación, la creatividad, la ética y la integridad científica. Además, resaltan la importancia de considerar saberes complementarios —como las competencias sociales, comunicativas y digitales— y la experiencia docente en torno a estas competencias, así como su presencia efectiva en el currículo.

Desde la perspectiva suramericana, Puche (2023) subraya que el desarrollo de competencias investigativas constituye un eje estratégico, al converger habilidades críticas, tecnológicas, argumentativas y éticas. Señala también la necesidad de programas de formación continua que garanticen un cuerpo docente comprometido con el avance del conocimiento y el desarrollo social.

En consecuencia, la formación de docentes en el siglo XXI exige un giro epistemológico: pasar de una visión instrumental y periférica de la investigación a una concepción transversal, crítica y emancipadora que acompañe toda la trayectoria formativa. Si bien la investigación figura en los planes de estudio, estudios como los de Buendía et al. (2018) y Espinosa (2023) muestran que sigue percibiéndose como una actividad paralela y desconectada de la práctica cotidiana. Superar esta desconexión es un reto impostergable para la consolidación de una identidad docente transformadora y para el avance de una educación verdaderamente significativa y socialmente comprometida.

CONCLUSIÓN

La evidencia analizada pone de manifiesto la existencia de una importante brecha en la sistematización de estudios sobre competencias

investigativas en la formación docente, lo que dificulta el diseño de políticas públicas y estrategias coherentes para este ámbito. Como advierten Arzuaga, Cabrera y Álvarez (2023), “no se encuentran estudios que valoren de forma sistemática la investigación en este tema en América Latina. Investigaciones en esta dirección son relevantes para definir líneas de acción, políticas y nuevas propuestas de formación” (p. 121). Esta carencia resalta la urgencia de profundizar tanto en el análisis como en el desarrollo de estas competencias para afrontar los retos educativos contemporáneos.

La integración de las competencias investigativas como eje transversal en la formación docente no representa únicamente una reforma curricular, sino un cambio profundo en la concepción del educador: supone el tránsito del docente ejecutor al docente investigador, consciente de su responsabilidad epistémica y ética en la construcción de saberes situados y pertinentes para la realidad en la que ejerce su práctica profesional.

Sobarzo (2023) respalda esta afirmación al subrayar que

las competencias investigativas adquieren una importancia capital [...] al permitir al docente en formación inicial reflexionar de forma específica y contextualizada sobre su praxis profesional, abriendo la posibilidad de generar información específica para documentar la toma de decisiones de forma reflexiva, racional y consciente, con el propósito de transformar la realidad educativa en la cual ejerce su praxis profesional de manera cotidiana (p. 5).

Este enfoque invita a repensar la investigación no como un añadido metodológico, sino como un componente transversal y constitutivo de la formación docente. Más que incorporar nuevas técnicas o metodologías, la transversalidad de la investigación exige una reconfiguración profunda del acto educativo: formar para investigar implica concebir la educación como un proyecto político-pedagógico orientado a fortalecer la autonomía, el pensamiento crítico y el compromiso social del futuro profesorado. Así, la praxis docente deja de limitarse a la reproducción de saberes y se transforma en una práctica de interrogación constante, capaz de problematizar y contextualizar su propio quehacer.

El desafío no radica únicamente en proponer estrategias metodológicas innovadoras, sino en transformar los marcos epistemológicos que subyacen a la formación: pasar de una educación centrada en la transmisión a una basada en la producción colectiva y crítica de conocimiento. En este tránsito, la práctica reflexiva y la investigación situada dejan de ser elementos instrumentales para convertirse en componentes esenciales de la identidad profesional docente. Asumir esta perspectiva implica reconocer que la incertidumbre, la complejidad y la diversidad son dimensiones inherentes a la labor educativa, imposibles de reducir a recetas técnicas o respuestas cerradas.

El docente investigador crítico, por tanto, sostiene una actitud permanente de problematización, diálogo y transformación, abierta a la construcción colectiva de futuros posibles. De cara a los desafíos globales —sociales, tecnológicos y ecológicos—, la formación docente basada en la investigación se revela no solo como una necesidad académica, sino como un imperativo ético. Apostar por esta perspectiva es contribuir a una educación más justa, pertinente y comprometida con el presente y con el

futuro, fundada en una praxis educativa crítica, reflexiva y profundamente humana.

REFERENCIAS

- Arzuaga Ramírez, M., Cabrera Ramos, J. F., & Álvarez, A. (2023). Competencias investigativas en educación superior en Latinoamérica: Análisis de publicaciones indexadas. *Universidad y Sociedad*, 15(1), 120–126. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3523>
- Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). (2020). Informe del consejo directivo y de la dirección ejecutiva al consejo nacional de rectores. Disponible <https://ascunretos.com/webapp/actas/9%20Informe%20ASCUN%20marzo%202020.pdf>
- Buendía-Arias, X. P., Zambrano-Castillo, L. C., & Insuasty, E. A. (2018). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Folios*, (47), 179-195. https://www.scielo.org.co/sciELO.php?pid=S0123-48702018000100179&script=sci_arttext
- Byung-Chul Han (2024). *El espíritu de la esperanza. Con imágenes de Anselm Kiefer ...* © 2024, Herder Editorial, S. L., Barcelona. ISBN: 978-84-254-5101-0.
- Calvo, J. (2020). El rol docente. En: *La revolución 4.0 en la educación superior*. UNICAH-UNIMINUTO
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cota Valenzuela, L. V., & Beltrán-Sánchez, J. A. (2021). Propiedades métricas de cuatro subescalas para medir la competencia investigativa de docentes universitarios mexicanos. *Innovación Educativa*, 21(85), 11-29. http://www.scielo.org.mx/sciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732021000100011
- Cornejo, I., et al. (2022). Consideraciones éticas y jurídicas de la Inteligencia Artificial en Educación Superior: desafíos y perspectivas. *Revista de Educación y Derecho*, (26).
- Espinosa Castelblanco, B. G. (2023). La práctica pedagógica, un contexto de resignificación en el escenario del aula de los estudiantes de licenciatura en educación infantil. <http://hdl.handle.net/11634/53024>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la libertad*. Siglo XXI Editores. https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf-1.pdf
- González Ramírez, C., Cárdenas-Claros, M., & Venegas, R. (2024). Competencias de investigación y reflexión en formación inicial docente. *Revista Complutense de Educación*, 35(2), 379–392.
- Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - IESALC. (2020). Covid-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. s. d. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Leal-Barreto, M. C., & Rodríguez-Hernández, Y. (2024). Estrategias para la formación en competencias investigativas en educación superior: Revisión narrativa. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1–26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9855720>
- Maestre, M. (2020). Idoneidad de un modelo de prácticum docente multidimensional y basado en problemas para el desarrollo de competencias. Universidad de Córdoba. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev191COL8.pdf>

- Mendioroz, A., Napal, M., & Peñalva, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: percepciones y desempeño. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e28. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182>
- Naranjo-Toro, M. E., & Guerra Reyes, F. E. (2020). La formación investigativa en los estudiantes de licenciatura en Educación Básica: Una revisión sistemática. *Delectus*, 4(1), 39-49. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i1.100>
- Novoa, A. (2023). *Educación en tiempos inciertos: Nuevas claves para el desarrollo docente*. Ediciones Morata
- OCDE. (2021). Fomento de competencias investigativas en la educación superior. https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. (2025). Definición y selección de competencias clave: Resumen ejecutivo (DeSeCo). <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Ortiz, M. (2023). Pensamiento reflexivo y práctica pedagógica en la formación de educadores en informática y tecnología de la UPTC. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/17228>
- Pastor, D., Arcos, G., & Lagunes, A. (2020). Desarrollo de capacidades de investigación para estudiantes universitarios mediante el uso de estrategias instruccionales en entornos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 12(1), 6-21. <https://dx.doi.org/10.32870/ap.v12n1.1842>
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre Educación*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Puche, D. (2023). Competencias investigativas de los profesores universitarios en Suramérica. *Revista Dialogus*, (12), 72–91. <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/1193>
- Ramírez, Y. L. (2020). La formación inicial y las prácticas docentes como categorías de investigación en los Estudios Sociales. *Perspectivas*, 21, 1-24. <https://doi.org/10.15359/rp.21.4>
- Rivas-Flores, J. I. (2021). Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 11–30. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.16565>
- Sobarzo, J. (2023). *Docencia crítica e investigación en la universidad latinoamericana*. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 14(41), 45–60. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.806>
- Stenhouse, L. (1981). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Torres, M. Yépez. D & Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 10. Universidad Nacional de Chimborazo Disponible <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571763429006>
- UNESCO. (2017). Recomendación sobre la Ciencia y los Investigadores Científicos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259590>
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- UNESCO. (2022). La Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO hace un llamamiento a la transformación.
- Valderrama, C. (2024). Educación superior e innovación: desafíos para una formación integral. *Revista Colombiana de Educación*, 86, 78–95.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de saber: Sobre epistemología y metodología*. México: Siglo XXI Editores.