

La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado

Reflective teaching practice and its relationship with investigative competences in initial teacher training

José Humberto Lárez-Hernández¹
Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz²

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las relaciones existentes entre la práctica reflexiva docente y las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. Para ello se parte de la caracterización conceptual, epistemológica y metodológica del constructo práctica reflexiva docente, a partir de la visión de varios autores, destacando los elementos que deben estar presentes en la misma, para luego abordar el tema de las competencias investigativas y cómo estas se constituyen en una herramienta indispensable que posibilite un ejercicio profesional reflexivo en los docentes, destacando la importancia de por qué y cómo integrar estos elementos en la formación inicial docente a través de la práctica profesional.

Palabras clave: prácticas reflexivas, competencias investigativas, formación inicial docente, praxis pedagógica

¹ Profesor-Investigador de la Universidad Adventista de Chile. Correo electrónico: joselarez@unach.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7785-1597>

² Profesor-Investigador de la Universidad Adventista de Chile y la Universidad Santander. Correo electrónico: rodrigoso-barzo@unach.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3191](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3191)

Abstract

The objective of this work is to reflect on the relationships between reflective teaching practice and investigative competences in initial teacher training. To do this, we start from the conceptual, epistemological and methodological characterization of the construct of reflective teaching practice from the vision of several authors, highlighting the elements that must be present in it, to then address the issue of investigative competencies and how these are constituted, into an indispensable tool that enables a reflective professional exercise in teachers, highlighting the importance of why and how to integrate these elements in initial teacher training through Professional Practice.

Keywords: reflective practices, investigative competences, initial teacher training, pedagogical praxis

Introducción

La formación inicial docente (FID) cuenta con muchos desafíos en la actualidad, los cuales han surgido como resultado de los constantes cambios sociales, económicos, políticos y educativos que caracterizan la sociedad actual, y que generan presiones permanentes en una sociedad globalizada y mundializada en la que la información, su producción y utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, demandan de habilidades genéricas y específicas por parte del profesorado para el desarrollo de una práctica docente con pertinencia social.

Más allá del reconocimiento e innegable utilidad de la tecnología en todos los ámbitos del quehacer humano, incluida la educación, es claro que el hecho educativo posee desde la perspectiva epistemológica, ontológica, axiológica, teleológica y, por supuesto, metodológica, un profundo carácter humano y humanizador. Esto requiere por parte del profesorado en formación inicial, una profunda y sistemática reflexión sobre su disciplina, su didáctica y el rol social de su función, así como de las competencias de diversa índole requeridas para el desarrollo de una docencia de calidad; elementos que deben ser considerados desde la formación inicial docente del profesorado, independientemente de la especialidad o disciplina en la cual estos decidan formarse.

Para Vergara (2016), “Los significados constituyen el eje central en la práctica docente debido a que estos orientan la labor de quienes la ejercen” (p. 73). Es por ello, que hablar de una práctica reflexiva requiere de una revisión, en primera instancia individual y luego colectiva, de todos aquellos referentes sobre los cuales un docente sustenta su quehacer cotidiano y cómo estos elementos condicionan su visión de lo que debería ser en esencia su práctica profesional (Marqués, *et al.*, 2021).

En este sentido, autores como Runge y Muñoz (2012), Vergara (2016) y Perrupato (2020), coinciden en señalar que existe una diferencia fundamental entre la noción de la “práctica docente”, vista como simple práctica, versus la asumida desde una visión de praxis; pues mientras la práctica valida el uso y la ejecución de tareas reconocidas y aceptadas por la profesión, la praxis asume como norte el cuestionamiento y la deconstrucción de las prácticas docentes empleadas incluso, desde la noción de la misma praxis de quien la realiza, con el propósito de generar cambios y transformaciones positivas a nivel de la profesión y de la sociedad. Es por esta razón que, desde la perspectiva ontológica, las prácticas reflexivas solo pueden asumirse desde una postura constructiva del hecho educativo, de la realidad y de los actores que en él intervienen.

Es en este contexto que las competencias investigativas adquieren un carácter heurístico al convertirse en una herramienta de reflexión sobre las propias prácticas y un medio para producir conocimiento contextualizado que permita, a partir de la acción-reflexión-acción, generar las conexiones teórico-prácticas para transformar las prácticas docentes reproductivas, en reflexivas, a través de la praxis docente. Al referirse a las competencias investigativas del profesorado, Vargas-Hernández (2021) las define como:

... aquel conjunto de herramientas, conocimientos, habilidades y destrezas que pone en práctica el docente durante su desempeño, las cuales ayudarán a desarrollar nuevas formas de comprensión en el sentido de la práctica, con reflexión colectiva para la socialización y resolución de situaciones conflictivas que puedan presentarse en cualquier momento, de la mano de los aspectos socioculturales particular es de los estudiantes, el lugar donde se encuentren y por ende centrarse en todas las intenciones pedagógicas de todos y cada uno de los miembros que conforman el contexto educativo (p. 141).

A partir de lo planteado por Vargas-Hernández (2021), puede vislumbrarse la estrecha relación que existe entre la práctica reflexiva y las competencias investigativas, así como la pertinencia de incluirlos en el currículo de la formación inicial del profesorado; pues como lo señala la precitada autora, las competencias investigativas permiten al docente explorar, estudiar y profundizar la realidad con la cual interactúa y que se constituye en el marco de referencia a partir del cual adecuar las metodologías, estrategias y técnicas que utiliza en la construcción de su praxis docente. Sobre todo, porque a partir de estos elementos el profesorado no solo operacionaliza el currículo, entendido este como una construcción social, sino también desarrolla la reflexión como herramienta para generar ideas, acciones y actividades que satisfagan las necesidades formativas de sus estudiantes y respondan a los fines sociales y pedagógicos de la educación.

Con base en los planteamientos presentados en los párrafos anteriores, los autores del presente trabajo se han planteado como objetivo, reflexionar sobre las relaciones existentes entre la práctica docente reflexiva y las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado.

Para ello se realiza una aproximación a la práctica docente reflexiva (PDR), con la finalidad de generar un marco epistémico, conceptual y metodológico que permita su cabal comprensión, para luego abordar la relación existente entre las competencias investigativas, tomando como referentes su definición, características e importancia para la formación inicial docente y como herramienta de gran valor en el desarrollo de una PDR orientada a producir información contextualizada sobre la propia praxis, que permita la reflexión crítica sobre el quehacer docente propio y el mejoramiento de la calidad del hecho educativo en sus distintas dimensiones.

Con atención en los planteamientos realizados en los párrafos anteriores, el presente estudio busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Qué relaciones existen, desde la perspectiva epistemológica, entre la práctica reflexiva docente y las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado para el desarrollo de una praxis profesional transformadora?

Metodología

El estudio corresponde a una reflexión crítica, sustentada en principios del Método Histórico Lógico para la búsqueda de información y comprensión del fenómeno abordado (Somano y León, 2020); para dicho fin se empleó el motor de búsqueda de Google Académico con la utilización de las palabras de búsqueda "habilidades investigativas" + "pedagogía" + "educación" + "formación inicial docente" + "reflexión" - "medicina" - "salud", obteniéndose como resultado inicial 79 documentos, de los cuales se seleccionó un total de 32, entre artículos y libros. Así también se utilizó Scielo con los motores de búsqueda Competencia investigativa "and" práctica reflexiva "or" habilidad investigativa, con la delimitación de WoS Áreas Temáticas: *Education, Educational, Research, Multidisciplinary, Citável* y solamente artículos, obteniendo un total de 22, para revisar.

Los criterios de selección de los manuscritos se basaron en que presentaran una relación directa con la pregunta de investigación, que su contenido primario se orientara hacia el área de la formación inicial docente, el desarrollo de competencias investigativas y la práctica reflexiva docente, concretado la utilización de 34 referencias entre artículos y libros. Para la interpretación de la información se utilizó como base el Método Análisis y Síntesis (Somano y León, 2020).

De la reflexión a la práctica reflexiva docente

Reflexionar sobre la práctica docente, requiere, en opinión de Manrique *et al.* (2020) y Huamán (2021), hacer un esfuerzo consciente por definirla desde una perspectiva en primera instancia conceptual, que permita a posteriori profundizar sobre sus elementos epistemológicos y cómo estos definen los parámetros metodológicos para su ejecución.

En opinión de Domingo y Gómez (2015), la reflexión constituye una facultad de la mente humana que hace posible a una persona, conocerse a sí misma y a sus acciones, así como reconocer los impactos recibidos a través de sus sentidos y de los procesos de percepción. Desde esta perspectiva, las autoras precitadas sostienen que:

La reflexión puede plantearse no solo como una disposición de la persona sino más bien como una operación mental consistente en un conjunto de procesos mentales orientados al conocimiento analítico mediante los cuales la persona aprende de sus experiencias y reconstruye su conocimiento personal. (p. 43)

Como puede observarse a partir de lo planteado por Domingo y Gómez (2015), la reflexión es un proceso complejo cuya materia prima es, en primer lugar, la experiencia que impacta el aprendizaje de los seres humanos, permitiendo la generación de conocimientos personalizados a partir de lo vivido. En este mismo orden de ideas, Kemmis (1985) plantea que la reflexión es un proceso de transformación de la experiencia acumulada y que, por su complejidad, termina modificando nuestra historia, generando nuevos pensamientos que se traducen generalmente en compromisos y acciones que terminan por afectar y modificar nuestra cotidianidad de una manera significativa, al estar relacionadas con elementos como la toma de decisiones, las acciones y la comunicación. En la tabla que se muestra a continuación se incluye un conjunto de elementos asociados a la reflexión que permite comprender su carácter práctico y su naturaleza social.

Tabla 1
Elementos caracterizadores de la reflexión

Característica	Implicaciones prácticas
1. La reflexión expresa una orientación hacia la acción y se refiere a las relaciones entre el pensamiento y la acción.	La reflexión no es un proceso determinado biológica y psicológicamente, no puede verse como un proceso o ejercicio meramente relacionado con el pensamiento. Es un proceso orientado a la acción y al accionar en un entorno contextualizado.

<p>2. La reflexión no es una forma individualizada de trabajo personal, sino que tiene implicaciones sociales.</p>	<p>La reflexión adquiere dimensión e importancia en un determinado contexto histórico social y en un momento histórico definido, por lo que preconfigura y modifica relaciones sociales a partir de las acciones que de ella se derivan.</p>
<p>3. La reflexión no es “ingenua”, está mediada por intereses y valores de quien la realiza y del contexto social.</p>	<p>La reflexión no puede verse como un proceso neutral, ni desde el punto de vista personal de quien la realiza, ni tampoco desde el punto de vista social, pues en ambos casos existen valores, intereses humanos, elementos políticos, culturales y sociales que median e intervienen de manera intrínseca en el proceso.</p>
<p>4. La reflexión no es indiferente ante el entorno social.</p>	<p>Esta tiene en esencia una finalidad transformadora de las prácticas sociales que están en la base del orden social. De allí su importancia como factor de cambio en el contexto en el que se implemente.</p>
<p>5. La reflexión es un proceso que expresa nuestro “poder” para reconstruir la vida social.</p>	<p>Al ser un proceso intencionado y orientado a conectar el pensamiento con la acción, la reflexión adquiere un carácter transformador de la realidad social que intenta impactar. Razón por la cual la reflexión no puede verse como un proceso mecánico ni un simple ejercicio de creatividad.</p>

Nota. Elaborado a partir de lo planteado por Kemmis (1985), Domingo y Gómez (2015) y Domingo (2022).

Realizadas estas precisiones fundamentales sobre el proceso de reflexión con el fin de proporcionar un marco de referencia para abordar el tema que nos ocupa, asociado a la práctica docente reflexiva, cuya base, sin duda alguna, se sustenta en la reflexión, pero incorpora algunos elementos específicos relacionados con el ejercicio de la docencia, a continuación, se abordan elementos conceptuales, epistemológicos y metodológicos que permiten una mayor comprensión del tema.

En su acepción más amplia, la práctica docente reflexiva puede definirse, con atención en lo planteado por Runge y Muñoz (2012), Domingo y Gómez (2015), Alliaud (2017), Brevis-Yéber *et al.* (2022) Domingo (2022) y Medina-Zuta *et al.* (2023), como el conjunto de prácticas transversales que realizan los docentes con el propósito de reflexionar de manera permanente

sobre su praxis profesional con el fin de generar conocimiento contextualizado a partir de un conjunto de elementos fundamentales como lo son la experiencia, la reflexión, el conocimiento, el aprendizaje, la práctica y el diálogo.

Al referirse a la práctica reflexiva, Domingo (2022) sostiene que “La reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea; por el contrario, la práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (p. 8). En opinión de esta autora, la práctica reflexiva se caracteriza por 6 elementos fundamentales como lo son: (a) es aprendida; (b) es metódica; (c) es sistemática; (d) es instrumentada; (e) es premeditada y (f) es intencional.

A diferencia de la práctica docente tradicional, característica de los modelos de formación inicial docente técnico-racionalistas, sustentados en el positivismo (Sánchez, 2009) y conocidos por su énfasis en el desarrollo de competencias técnicas que le permitan dar respuesta a situaciones específicas de acuerdo con la formación recibida, la educación para el siglo XXI, distinguida por entornos cambiantes desde la perspectiva económica, política, social y educativa, demanda de un profesor capacidad de adecuarse con éxito a estos cambios y producir respuestas contextualizadas que satisfagan las necesidades de sus estudiantes, para dar respuesta a los nuevos retos impuestos por la globalización y mundialización.

En contraposición de un docente técnico-racionalista formado para aplicar eficazmente las prácticas y teorías generadas y descubiertas por otros investigadores, donde su principal fin es actuar eficazmente desde la perspectiva de lo aprendido, incluso aunque se produzcan grandes brechas entre la teoría y la práctica como suele suceder de manera frecuente, los sistemas educativos actuales precisan de profesores reflexivos, capaces de identificar los cambios globales y locales y analizar, desde una perspectiva objetiva, su propio ejercicio profesional, con la finalidad de generar opciones contextualizadas y eficientes para satisfacer, de manera exitosa, las necesidades detectadas.

Lo planteado en el párrafo anterior requiere, en primera instancia, de un cambio de modelo formativo y del logro de una transición real desde un modelo técnico-racionalista a un modelo profesional reflexivo para la formación inicial docente, pues como lo expresa Domingo (2022), “El docente se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas, sino que las construye a medida para cada necesidad concreta” (p. 6). Siendo, sin lugar a duda, el desarrollo de las competencias investigativas y la capacidad de reflexión sobre su propia praxis elementos fundamentales en

la consolidación de este nuevo modelo de formación inicial docente. Al hacer referencia a la práctica reflexiva, Domingo (2017) sostiene que:

La práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de autoformarse al convertir la reflexión, en y sobre la práctica, en un hábito consciente que se integra en la profesión. (p. 34)

Como puede observarse en la cita anterior, la práctica reflexiva docente constituye una opción novedosa para la formación inicial docente, cuya finalidad se orienta a entrenar al profesorado en formación para la reflexión sobre su propia praxis y la consideración de las condiciones contextuales para optimizar su desempeño. Ello implica, la necesidad de un cambio paradigmático, no solo en el contexto formativo del profesorado al considerar la importancia de la revisión sistemática de su quehacer cotidiano, sino también al asumir la existencia de un conocimiento profesional del docente, que trasciende la práctica tradicional reproductiva (Sevilla *et al.*, 2021).

Epistemología de la práctica reflexiva docente, modelos para incluirla en la formación inicial del profesorado

Desde esta perspectiva, la epistemología de la práctica reflexiva docente se sustenta en la consideración de tres (3) ejes fundamentales: (a) la experiencia personal; (b) el escenario profesional; y (c) la reflexión, los cuales dejan ver, su naturaleza constructivista en relación con esa concepción cambiante de la realidad desde una perspectiva ontológica. A continuación, se presenta la tabla 2, en la cual se sintetizan los elementos que forman parte de cada uno de los ejes propuestos por Domingo (2022), para el desarrollo de la práctica reflexiva docente.

Tabla 2
Ejes para considerar en la práctica reflexiva docente

Ejes	Elementos para considerar
La experiencia profesional	<p>La cual constituye la fuente fundamental que provee los insumos necesarios para el desarrollo de la práctica reflexiva. Esta experiencia profesional hace posible la transformación de la toma de decisiones desde una perspectiva intuitiva, hacia una perspectiva reflexiva, racional y consciente para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.</p> <p>Desde esta perspectiva y como lo plantea Dewey (1993), la práctica reflexiva verdadera, solo se hace posible cuando un profesor se encuentra en la necesidad de resolver un verdadero problema y hacerlo desde una perspectiva racional.</p>
El escenario profesional	<p>La práctica reflexiva aboga por la toma de decisiones y la generación de soluciones contextualizadas, de allí uno de sus aportes teleológicos a los fines de la educación actual. Como lo plantea Dewey (1993) y Domingo (2017), el escenario profesional donde se desarrolla el hecho educativo es el marco de referencia en el cual el docente debe exhibir sus competencias y aplicar el conocimiento desde una perspectiva integrada, que le permita dar respuesta o solución a las situaciones cotidianas que se derivan de su ejercicio profesional.</p>
La reflexión	<p>Constituye en este marco, un espacio de articulación entre la teoría y la práctica, así como una oportunidad para el desarrollo de una verdadera praxis docente que trascienda la práctica docente reproductiva y, en muchos casos, descontextualizada del ámbito social en el que se la ejecuta. Esta reflexión permite al docente convertirse en un sujeto activo de sus aprendizajes tomando como insumos su experiencia y contexto profesional, para producir aprendizajes situados que le permitan hacer frente a las demandas reales de una educación cambiante.</p>

Nota. Elaboración propia, a partir de los planteamientos realizados por Schön (1987); Dewey (1993); Alliaud (2017); Domingo (2017); Maggio (2019) y Domingo (2022).

Como se aprecia en el cuadro anterior, los ejes a considerar en la práctica reflexiva docente contienen elementos comunes desde la perspectiva **epistemológica**, al plantear una relación interna entre el docente como sujeto cognoscente y su experiencia profesional como objeto de estudio; **ontológica**, al plantear una noción constructivista de la realidad; **axiológica**, al considerar la reflexión como un hecho intencionado en el que deben considerarse y reconocerse los valores personales, sociales y culturales en su ejecución; y **teleológica**, por su orientación a profundizar en el conocimiento de su propia praxis profesional y tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes para dar respuesta a demandas del entorno y promover la transformación de la realidad; desde la perspectiva **metodológica**, autores como Meltler (2009); McLeod (2013); Domingo y Gómez (2015); Anijovich y Capelletti (2017); Domingo (2017); Cerecero (2018); Cerecero (2019) y Domingo (2022) plantean la existencia de múltiples modelos metodológicos para el desarrollo de la práctica reflexiva docente. Algunos de estos modelos se centran de manera directa en el uso de la investigación acción, mientras que otros utilizan elementos del aprendizaje experiencial como es el caso del Modelo de Kolb o el uso de preguntas orientadoras como es el caso del Modelo de Rolfe, Freshwater y Jasper (Cerecero 2018).

Sin bien es cierto que, como ya se ha mencionado, existen diversas alternativas metodológicas para la formación del profesorado y la implementación de la práctica reflexiva docente, a continuación se profundizará un poco más en dos modelos que, en opinión de los autores del presente estudio, se adecuan a la formación inicial del profesorado, por su potencial para ser utilizados incluso desde el desarrollo de las prácticas docentes, que forman parte del currículo de las carreras de formación inicial del profesorado en el contexto europeo y latinoamericano.

El primer modelo al cual se hace referencia es propuesto por Domingo (2017 y 2022), y se conoce con el nombre de Modelo Circular, fue creado con la finalidad de promover la reflexión docente individual. En él, pueden observarse cuatro (4) fases consecutivas que siguen la secuencia que se incluye a continuación: (a) Selección del suceso sobre el cual se reflexionará; (b) Reconstrucción del hecho a priori; (c) Reflexión individual estructurada y (d) planificación de la nueva intervención.

Figura 1
Práctica Reflexiva Individual propuesta por Domingo (2022)

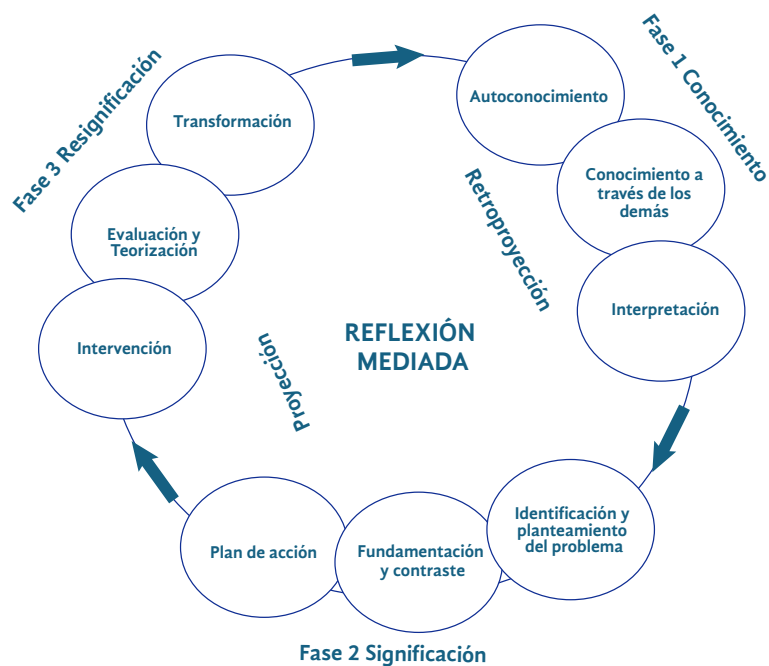


Nota: Fuente: (Domingo, 2022, p. 14).

Como puede observarse, este modelo presenta una estructura cíclica y, como ya se mencionó, puede ser utilizado para promover la reflexión individual, razón por la cual, este no considera ninguna instancia específica para el trabajo colaborativo con otros docentes. Si bien es cierto que esto pareciera una importante limitación, en opinión de los autores del presente estudio, este modelo podría ser de gran utilidad en la formación inicial docente, para el entrenamiento inicial del profesorado, durante el proceso de su práctica profesional y la consolidación de un modelo de práctica docente centrado en la praxis que esté dirigido a integrar los elementos teóricos y prácticos recibidos en su formación, pero de una manera contextualizada.

El segundo modelo, al cual se hace referencia, es conocido de acuerdo con lo expresado por Cerecero (2018), como el Modelo de Práctica Reflexiva Mediado. De acuerdo con lo sostenido por esta autora, dicho modelo se estructura en un total de tres (3) fases, cada una subdividida en tres actividades, de las cuales la primera etapa tiene un carácter retroproyectivo y las segunda y tercera fases poseen un carácter prospectivo.

Figura 2
Modelo de Práctica Reflexiva Mediada



Nota. Tomado de (Cerecero, 2018, p. 48).

En este contexto Cerecero (2018), al hacer referencia a la fase 1, la denomina fase de conocimiento y sostiene que esta tiene un carácter retroproyectivo al considerar tres elementos sobre los cuales el docente en formación inicial debe reflexionar: el autoconocimiento, el conocimiento a través de los demás y la interpretación. La segunda se denomina fase de significación, y en ella el profesor debe identificar y plantear un problema o necesidad, fundamentar y contrastar los aspectos derivados de la identificación realizada para luego generar un plan de acción, que le permita dar respuesta a las necesidades identificadas.

Cubiertos estos aspectos se pasa a la tercera y última fase, identificada como fase de resignificación, en la cual se procede a la intervención (a partir del plan de acción generado de forma previa), para luego realizar la evaluación y teorización y cerrar con la identificación de la transformación lograda (revisando aspectos tanto cuantitativos como cualitativos del proceso, que permitan dar cuenta de los logros alcanzados).

Este modelo, propuesto por Cerecero (2018), resulta de particular interés para el caso del presente estudio, por las posibilidades reales que ofrece de ser aplicado durante el proceso de prácticas profesionales durante la formación inicial, al admitir la mediación de un tutor, permitiendo conservar el carácter co-formativo y acompañar al participante en su proceso reflexivo. De igual manera, este modelo permite la intervención de otros actores, así como el contraste teórico-práctico y el autoconocimiento profesional de su práctica y contexto (Cerecero, 2019).

Competencias investigativas y práctica reflexiva docente en la formación inicial

Hasta el momento, se ha hecho énfasis especial en el carácter praxeológico de la práctica reflexiva docente y la necesidad de desarrollar un conjunto de competencias de carácter heurístico, que posibiliten su implementación adecuada en la educación del siglo XXI. Es en este orden de ideas, que las competencias investigativas adquieren una importancia capital en el contexto de lo planteado, al permitir al docente en formación inicial, como lo señala Sobarzo (2023), adquirir los elementos de orden conceptual, procedimental y actitudinal para 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 (Perines, 2020).

Al referirse a las competencias investigativas del docente, Aular *et al.*, (2009) y Juárez y Torres (2022), sostienen que estas hacen referencia a la capacidad del profesorado en formación inicial para identificar problemas del contexto; autopreguntarse y preguntar; localizar y gestionar información; proponer soluciones a problemas del contexto; y comunicar en forma oral y escrita los resultados de su accionar. En opinión de estos autores, las competencias investigativas no solo deben considerarse durante todo el periodo de formación inicial, sino que además deben irse enriqueciendo de manera progresiva y mantenerse durante toda la vida profesional como elementos heurísticos asociados a la práctica reflexiva docente (Rivera, 2017).

Para Novoa (2023), existe una relación intrínseca entre los procesos asociados a la práctica reflexiva docente y la investigación. Para la autora, esta relación no es reciente, ya que, a mediados del siglo XX, autores como Dewey y Schön apostaban por el desarrollo de un modelo docente capaz de permitirle al profesorado reflexionar, de manera permanente y sistemática, sobre sus propias prácticas, para generar información que posibilitara una toma de decisiones informadas a partir de la investigación.

Al referirse a las competencias investigativas y su importancia, Silva (2013) plantea que la formación epistemológica del profesor constituye una necesidad urgente, para factibilizar una verdadera vía para la formación de un profesional capaz de gestionar procesos de intervención y transformación social a partir de la comprensión de su propia práctica docente, su contexto y las implicaciones de sus acciones en el logro de las transformaciones reales que requiere el sistema (Perines, 2020).

Para este autor, la formación epistemológica guarda una estrecha relación con el desarrollo de las competencias investigativas pues, si bien es cierto que la epistemología como disciplina filosófica se orienta a validar la forma de producción del conocimiento, es a partir de lo metodológico que la investigación hace posible la construcción de este y favorece la consolidación de la práctica reflexiva docente.

Al referirse a las relaciones existentes entre la práctica reflexiva docente y las competencias investigativas, Manrique *et al.* (2020), Gorichon *et al.* (2020) y Zapata (2020), coinciden al señalar que la práctica reflexiva docente llevada a cabo en un entorno profesional, es un proceso complejo que conlleva el establecimiento de tensiones entre los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos que el profesor ha adquirido como parte de su formación, pues, es precisamente este hecho el que le permite problematizar una situación y generar, con base en la implementación de las competencias investigativas asociadas a la investigación formativa, la generación de vías metodológicas para abordar objetos de estudio, la capacidad para generar, analizar y utilizar datos derivados de su propia práctica y del contexto, para generar soluciones y tomar decisiones con un mayor sustento.

Es en este orden de ideas que Manrique *et al.* (2020), destacan la importancia de la consolidación de competencias orientadas al desarrollo de la investigación formativa. La cual, según estos autores, se dirige fundamentalmente al aprendizaje de aquellas habilidades investigativas y actitudes que se requieren para investigar y, que, a su vez, son aprehendidas a través de la investigación misma, de la interacción con otros investigadores o con otros productos de investigación.

Por su parte, Landazábal *et al.* (2010) explicita, al hacer referencia a la investigación formativa, que esta guarda relación con un conjunto de prácticas orientadas al desarrollo de competencias investigativas, cuyo diseño se orienta, de manera deliberada, a proporcionar al profesorado en formación inicial experiencias que le permitan dominar e internalizar los elementos requeridos y generar las estructuras de pensamiento que favorezcan su uso como parte de la práctica reflexiva docente.

Desde esta perspectiva es evidente, como lo señala Manrique *et al.* (2020), que uno de los escenarios de interés para el desarrollo de iniciativas asociadas a la investigación formativa, en el ámbito de la formación del profesorado, es precisamente la práctica profesional, pues favorece el desarrollo de actividades en las que la investigación se vincula de manera natural con la praxis docente, favoreciendo además de la integración teoría-práctica, la vinculación investigación-práctica-reflexión-acción-reflexión, propia de los nuevos modelos que se requieren para incorporar la práctica reflexiva docente, como opción que permita una transformación real y efectiva de la educación a las demandas actuales de la sociedad del siglo XXI.

Conclusiones

La práctica docente en general es un proceso complejo, no solo por sus implicaciones éticas y sociales, sino también por las crecientes demandas que imponen, a quienes la ejercen, las características de una sociedad globalizada en donde el cambio y la incertidumbre han pasado a formar parte de la cotidianidad.

Ante este panorama se hace cada vez más urgente la adopción de modelos de formación inicial que favorezcan en el profesorado una visión integral e integradora de la educación, que les permita la construcción de las competencias requeridas para una docencia con pertinencia social, capaz de dar respuesta a las crecientes necesidades de cambio y transformación social, así como a las necesidades del estudiantado en un contexto cambiante.

El panorama mundial educativo muestra cada vez más evidencias de la necesidad de sustituir las prácticas docentes tradicionales y de carácter repetitivo, por una práctica reflexiva docente, que permita al profesorado el desarrollo de una praxis educativa cuyo sello distintivo sea la integración teórico-práctica de saberes y la reflexión permanente sobre sus prácticas cotidianas con el propósito de comprenderlas, transformarlas y generar un impacto positivo en su entorno.

Ello requiere, sin lugar a dudas, el desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que, debidamente incorporadas desde la formación inicial, hagan posible un cambio paradigmático, no solo en los modelos formativos del profesorado, sino también en la forma de asumir la docencia a partir de parámetros emergentes asociados a una práctica reflexiva, transformadora y orientada a la gestión del cambio, para contribuir a una mejor calidad de vida de la población en general y de los estudiantes en particular.

Para lograr lo descrito, es necesario entender que la práctica docente debe transformarse de manera intencionada, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional, como

lo sostiene Domingo (2022); de manera tal que supere esa visión técnico-racionalista que hasta finales del siglo veinte, y aún en la actualidad, continúa siendo el referente para la formación inicial docente, con las consecuencias por todos conocidas en el ámbito latinoamericano donde, en muchos casos, se hace cada vez más difícil alcanzar de forma exitosa los indicadores de una formación adecuada a las exigencias educativas del siglo XXI.

Desde esta perspectiva, es urgente la necesidad de considerar la experiencia, el escenario profesional y la reflexión, como elementos fundamentales en la formación del profesorado, los cuales deben estar acompañados de los contenidos requeridos para garantizar una formación profesional que favorezca la reflexión permanente sobre la propia práctica y el desarrollo de las competencias investigativas que contribuyan a gestionar una toma de decisiones basada en evidencias y no en la intuición.

Para ello es imprescindible, por una parte, la potenciación en el uso de modelos formativos asociados a la práctica reflexiva docente y a la investigación formativa en el marco de la práctica profesional, pues, este constituye, un espacio formativo que permite al profesorado la integración de conocimientos teórico-prácticos, el desarrollo de experiencias y el perfeccionamiento de habilidades para el ejercicio de una praxis docente transformadora.

Contribución de autores

José Humberto Lárez Hernández: conceptualización, investigación, escritura y borrador original.
Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz: investigación, escritura-revisión y redacción.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los Artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La práctica reflexiva en los docentes en servicio*. Posibilidades y limitaciones. Array. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 74-92. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/79>
- Aular de Durán, J., Marcano, N. y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus. Revista de Educación*, 15(30), 138-165. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651007>
- Dewey, J. (1993). *How we think? A Restatement of the Relation of Reflexive Thinking in Educational Process*. Henry Regnery.

- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, O. y Ruiz Bueno, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 269-287. <http://doi.org/10.15443/RL3216>
- Cerecero, I. (2018). *Práctica Reflexiva Mediada: del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Mauritius, Editorial Académica Española.
- Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 155-181. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1671/1415>
- Domingo, A. (2022). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La Práctica Reflexiva, Bases, Modelos e Instrumentos*. Narcea Ediciones. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Auto-saved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Auto-saved).pdf)
- Domingo A. (2017). La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente en Domingo A y Anijovich R (coord): *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto Internacional*. Aique. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-76/practica-reflexiva-escenarios-y-horizontes-avances-en-el-contexto-internacional.pdf>
- Gorichon, S., Pérez, A., Yañez, M. y Roberts, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un self-study colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 31-50. <https://doi.org/10.35362/rie8213682>
- Juárez Popoca, D. y Torres Gastelú, C. (2022). La competencia investigativa básica. Una estrategia didáctica para la era digital. *Sinéctica*, 58(e1302). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-003)

- Huaman, M. (2021). *La práctica reflexiva en la formación inicial docente en el contexto iberoamericano, una revisión de la literatura*. [Tesis de postgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú. de doctorado, Pontificia Universidad Católica del Perú] <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19747>
- Kemmis, S. (1985). *Mejorando la educación mediante la I.A.P. En Salazar, M.C.* (Ed.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Editorial Popular.
- Maggio, M. (2019). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Marqués, M., Molina F., Gómez, V. y Angulo, M. (2021). Contarte. Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios Pedagógicos XLVII*, 2, 137-159.
- 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*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/17174308/GU%C3%8DA-LA-INVESTIGACI%C3%93N-FORMATIVA-Y-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA.pdf>
- Medina-Zuta, P., Soria-Valencia, E., Huilca-Condori, B. y Gutiérrez-Allcaco, K. (2023). Configuraciones y tendencias epistemológicas de la práctica reflexiva docente. Revisión sistemática y meta síntesis. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 625-637. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3667>
- Mertler, C. A. (2009). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom* (2nd. ed.). USA: SAGE Publications.
- Novoa, A. (2023). Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación. *Revista Realidad Educativa*, 3(1). <https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/284/303>
- Perines, H. (2020). El camino hacia un modelo formativo en investigación educativa al interior de las carreras de pedagogía. *Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41) 241-256. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941perines13>

- Perrupato, S. (2020) (a). La relación entre teoría y práctica en el campo de la didáctica. Reflexiones pretéritas y proyecciones actuales. *Paideia*. 67, 117-133. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/182919/CONICET_Digital_Nro.22958015-cc65-424a-b624-7766dd8e8467_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Rivera, E. (2017). La investigación como competencia necesaria en la práctica docente en la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8). 1-11. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/683/891>
- Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Sánchez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas* (3). 65-86. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784>
- Sevilla, T., Sánchez, S., Nauca, R., Martínez, E. y Vidal, J. (2021). Acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(4). 44-62. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.630
- Silva, W. (2013). Investigación y prácticas reflexivas como categorías epistemológicas de desarrollo profesional docente. *Itinerario Educativo*, 62, 241-254.
- Sobarzo-Ruiz, R. (2023). Las habilidades investigativas en la formación inicial docente en Chile, *Realidad Educativa*, 3(1). 163-166. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.275>
- Somano, A. y León, A. M. (2020). *Métodos teóricos de investigación: análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracto-concreto e histórico-lógico*. Universidad de Matanzas. https://www.researchgate.net/publication/347987929_metodos_teoricos_de_investigacion_analisis-sintesis_induccion-deducción_abstracto-concreto_e_historico-logico
- Vargas-Hernández, E. (2021). Competencias investigativas docentes: una alternativa en instituciones rurales. *Episteme Koinonía*, 4(7). 140-146. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2582539011/2582539011.pdf>
- Zapata, J. (2020). La investigación en el aula como estrategia de cambio en las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 16(76), 95-100.

Citar artículo como:

Lárez-Hernández, J. H. y Sobarzo-Ruiz, R. A. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *Educación y Ciudad*, (47), e3176. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3191>

Fecha de recepción: 31 de enero de 2024

Fecha de aprobación: 28 de mayo de 2024