

ARTÍCULO ORIGINAL

Recibido: 10/04/2025 – Aceptado: 22/12/2025

DOI: <https://doi.org/10.47133/rdap2025-36art6>

La investigación en la formación inicial, desarrollo y desempeño profesional docente Una mirada epistemológica y metodológica situada.

Research on initial teacher training, professional development, and performance: A situated epistemological and methodological perspective

Cristina Rafaela Ricci

Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp],
Argentina

ORCID ID: 0000-0001-8092-5027

crcristinaricci@yahoo.com.ar

RESUMEN

Desde una perspectiva epistemológica y metodológica situada presentamos dos dimensiones de la investigación vinculadas con la formación inicial, desarrollo y desempeño docente: la investigación en el ámbito de las disciplinas y la investigación en el ámbito de la profesión docente. La primera tiene como finalidad producir conocimiento científico a partir de la identificación problemáticas y vacancias teóricas vinculadas con la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la formación básica y continua. La segunda, en su doble modalidad individual y cooperativo-colaborativa, busca transponer aprendizajes experienciales a saberes de la profesión. Ambos tipos de investigación desde su especificidad epistemológica y metodológicamente son científicas porque ponen en diálogo teoría-empírea, desarrollan procesos metódicos, rigurosos, sistemáticos, recursivos, revisables y producen textos científicos para comunicación y difusión del conocimiento construido y de los saberes configurados. Ambas dimensiones de la investigación son una variedad de prácticas del conocimiento desplegadas en comunidades de prácticas fundamentadas en compartir un dominio e interés común: los procesos de educación en su sentido amplio y restringido. La investigación, junto con las prácticas de enseñanza, de formación y de desarrollo de la profesión se apoya en la actitud investigativa como uno de los componentes del ethos docente. La episteme del siglo XXI al generar, entre otros rasgos, una cultura de la hibridez como sistema científico transrelacional, transversal y transmedial que incluye sujetos con identidades profesionales e institucionales, prácticas, conocimientos y saberes diferentes a los canonizados por la modernidad, habilita la institucionalización de una cultura investigativa bidimensional en el campo disciplinar y profesional de la docencia. Para consolidar estos procesos sinérgicos centrados en el interjuego instituido-instituyente, investigación-docencia, aún hace falta que las políticas públicas garanticen las condiciones materiales, simbólicas, formativas, presupuestarias, legales e, incluir la investigación como parte sustantiva de la formación inicial para que sea vivenciada como un componente más de la praxis docente.

Palabras Clave: Investigación, formación básica, desarrollo y desempeño, docencia, epistemología, metodología.



Este artículo está publicado con acceso abierto bajo una Licencia Creative Commons

Autor correspondiente: Cristina Rafaela Ricci, e-mail: crcristinaricci@yahoo.com.ar

Cómo citar este artículo: Ricci, C. R. (2025). La investigación en la formación inicial, desarrollo y desempeño profesional docente: Una mirada epistemológica y metodológica situada. *Aula Pyahu – Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 3(6), 65–84. <https://doi.org/10.47133/rdap2025-36art6>

ABSTRACT

From a situated epistemological and methodological perspective, we present two dimensions of research linked to initial teacher training, development, and performance: disciplinary research and research within the teaching profession. The former aims to produce scientific knowledge by identifying problems and theoretical gaps related to education, teaching, learning, and basic and continuing teacher training. The latter, in its dual individual and cooperative-collaborative modalities, seeks to translate experiential learning into professional knowledge. Both types of research, from their epistemological and methodological specificities, are scientific because they engage in dialogue between theory and empirical evidence, develop methodical, rigorous, systematic, recursive, and revisable processes, and produce scientific texts for the communication and dissemination of constructed knowledge and the knowledge structures developed. Both dimensions of research represent a variety of knowledge practices deployed within communities of practice grounded in a shared domain and common interest: educational processes in both their broad and narrow senses. Research, along with teaching, training, and professional development practices, relies on an investigative attitude as a component of the teaching ethos. The episteme of the 21st century, by generating, among other features, a culture of hybridity as a transrelational, transversal, and transmedial scientific system that includes subjects with professional and institutional identities, practices, knowledge, and wisdom different from those canonized by modernity, enables the institutionalization of a two-dimensional research culture within the disciplinary and professional field of teaching. To consolidate these synergistic processes centered on the established-instituting interplay, research-teaching, it is still necessary for public policies to guarantee the material, symbolic, formative, budgetary, and legal conditions, and to include research as a substantive part of initial training so that it is experienced as another component of teaching practice.

Keywords: Research, basic training, development and performance, teaching, epistemology, methodology.

Enseñar es establecer una relación con la cultura, el poder, los saberes y las formas de su enseñanza. Es una relación con otros, con lo político, la política, y la sociedad, dimensiones respecto de las cuales se desarrollan múltiples estrategias de posicionamiento. Esto implica, construir una posición que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino una que sufre alteraciones y que busca e inventa respuestas (Southwell y Vassiliades, 2023).

El acto de enseñar condensa una variedad de prácticas articuladas en torno a las prácticas de enseñanza. Estas prácticas, como sostiene Edelstein (2013) pueden caracterizarse como prácticas sociales, históricamente determinadas y altamente complejas, que se generan en un tiempo y espacio concreto que, como actividad intencional, ponen en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad a las prácticas al interior del aula.

Las prácticas de enseñanza son un tipo de práctica que se sostienen sobre procesos interactivos múltiples que siempre cobran forma de “una propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestros y profesores concretan en torno a una dimensión central y constitutiva de su trabajo: el problema del conocimiento, de cómo se comparte y construye en el aula” (Edelstein, 2013, p.105).

Este ensayo, desde una perspectiva epistemológica y metodológica situada, hace foco en el docente como sujeto individual y colectivo y en algunas dimensiones constitutivas de la condición docente: la formación docente inicial, el desarrollo profesional, el desempeño docente y la investigación en educación como campo inter-disciplinar y profesional. El propósito del mismo es aportar elementos para reflexionar y actuar en este campo considerando al maestro y al profesor como profesional de la cultura, del conocimiento, de la pedagogía y de la didáctica.

El itinerario que proponemos inicia con el desarrollo de algunas categorías conceptuales, relaciones y preguntas sobre la formación docente básica, el desarrollo profesional del docente, el desempeño docente y la investigación. En segundo lugar,

presentamos dos dimensiones de la investigación en el campo de la educación: La investigación en las disciplinas y la investigación en la profesión docente. En tercer lugar, proponemos algunas consideraciones finales para avanzar en la institucionalización de una cultura investigativa en las instituciones formadoras de maestros y profesores en particular y, en el resto de las instituciones escolares, en general.

I. Formación docente inicial, desarrollo profesional, desempeño docente e investigación: conceptualizaciones, relaciones y algunas preguntas para reflexionar

Jackson (2002) refiere que,

Si al sostener que la enseñanza es ‘fácil’ el crítico quiere decir que ‘no requiere de mucha reflexión’ o ‘no es intelectualmente exigente’, está claro que él mismo no ha reflexionado mucho sobre lo que implica la enseñanza. Pero ¿qué pasa si dice que es ‘fácil’ en el sentido de que ‘no hay mucho que aprender en materia de principios pedagógicos, datos, técnicas, etc.’? ¿Está el crítico en lo cierto, por lo menos en esto? (p.47).

Lo cierto es que, como también plantea Jackson (2002), el saber enseñar requiere de fundamentos epistémicos y exige saber que la enseñanza no está exenta de incertidumbres.

1.1. Algunas precisiones conceptuales y relaciones

Formación inicial docente. La formación inicial docente implica procesos situados en los que se articulan recursivamente prácticas de aprendizajes, prácticas de enseñanza y prácticas formativas orientadas a la modificación de la subjetividad del estudiante porque buscan la configuración del sujeto enseñante. Estas prácticas son prácticas sociales complejas, históricamente condicionadas y situadas en contextos variables. A su vez, son prácticas institucionales que conforman un conjunto de actividades, interacciones y relaciones que entrelazan el campo laboral del maestro o profesor en ciertas condiciones sociohistóricas. En este conjunto, incluimos también las prácticas investigativas vinculadas con la producción de conocimientos de las disciplinas, con la configuración de saberes de la profesión y con el conocimiento de sí mismo como profesional. Todas estas prácticas implican procesos de circulación de conocimientos y saberes (Ricci, 2024).

Como reseñan Souto y Mazza (2024), en las primeras tres décadas del siglo XXI se registran cambios y transformación en la formación docente: “transformación de las instituciones, de los dispositivos de formación propuestos, de las relaciones intersubjetivas, de quienes intentan formarse y de quienes ocupan el lugar de formadores” (p.9). Cambios y transformaciones que interpelan a las políticas públicas en materia de formación docente.

Desarrollo profesional. El desarrollo profesional del docente supone procesos de crecimiento mediante los cuales maestros y profesores, solos y con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso sociohistórico como agentes de cambio adquiriendo y ampliando conocimientos, saberes, habilidades, competencias en relación con el oficio magisterial. Se centra en la profesionalización, esto es, en el desarrollo de capacidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional. Algunos objetivos de esta profesionalización son: Compromiso educativo, dominio de las disciplinas a enseñar y de las ciencias de la educación, flexibilidad, reflexividad y capacidad para el trabajo autónomo, cooperativo y colaborativo, entre otros. Por lo tanto, involucra procesos de circulación de conocimientos, saberes y prácticas (Ricci, 2024).

En el ámbito del desarrollo profesional hoy cobra relevancia la didáctica profesional al enfocarse en los procesos de aprendizaje que surgen en la adultez, especialmente en entornos laborales, donde se enfrentan situaciones complejas y emergentes que exigen el desarrollo constante de competencias y habilidades profesionales. Así, la didáctica profesional trasciende los límites del aula y se convierte en un enfoque transversal para comprender y mejorar el aprendizaje en diferentes esferas de la vida. En cuanto al campo práctico, esta didáctica se apoya en la ingeniería de la formación, la cual se deriva de la formación profesional continua y se enfoca en el análisis de necesidades, definición de objetivos, construcción y evaluación de sistemas encaminados a lo profesional. Su objetivo principal es poner de relieve la necesidad de un análisis del trabajo como requisito previo de toda formación profesional significativa, porque permite enfocar al aprendizaje en el desarrollo y no solo en la transmisión de conocimientos teóricos, destacando la relación intrínseca entre profesionalización y desarrollo cognitivo-personal (Vázquez Bailón, 2024).

Algunas tendencias actuales sugieren que el desarrollo profesional docente requiere fomentar la autoobservación y la conciencia sobre la propia práctica, construyendo un pensamiento crítico que integre diversas perspectivas y marcos referenciales para la indagación. También actualización constante que responda a las necesidades emergentes del contexto digital y la implementación del *coaching* educativo como herramienta para impulsar este desarrollo porque mejora la calidad de la enseñanza y responde a las complejidades de los contextos educativos actuales (Figueroa-Céspedes y Fica, 2025; Vidal Castillo et al., 2025; Morales Ruiz et al., 2025).

Desempeño docente. El desempeño docente implica un proceso donde se manifiesta la idoneidad del sujeto para ejecutar las acciones propias de sus funciones que refleje su dominio técnico-profesional, el comportamiento político y sus cualidades humanas que permitan un saber ser acorde con las prioridades del trabajo en un sector en la institución donde se desempeña. Al mismo tiempo es la capacidad que posee el individuo de efectuar acciones, deberes, obligaciones propias de su cargo y funciones profesionales de su puesto de trabajo. Este se expresa en el comportamiento real de la conducta en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión.

Este término designa lo que el profesional hace y no solo lo que sabe hacer y suele estar ligado a mejor desempeño profesional, nivel de desempeño y desempeño institucional. Algunas categorías afines son: práctica profesional, accionar en la *praxis*, actuar profesional, acción profesional, trabajo, labor profesional, quehacer cotidiano y práctica reflexiva para potenciar el desarrollo profesional (Ricci, 2025 a).

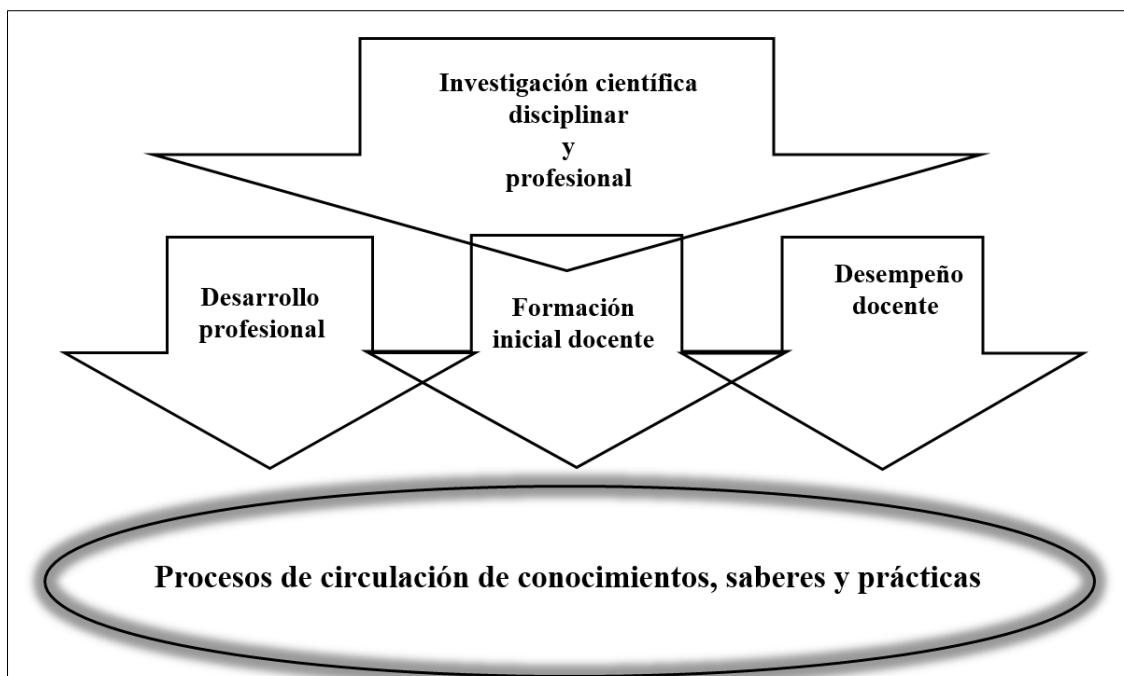
El desempeño profesional en el caso del docente, al mismo tiempo, alude a las acciones o prácticas inherentes a la profesión docente y, a un proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para articular relaciones significativas entre componentes que impactan en la formación de los estudiantes; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida. Por lo tanto, está formado por procesos de circulación de conocimientos, saberes y prácticas (Ricci, 2025b).

El desempeño docente también implica el trabajo colegiado en un proceso continuo de reflexión y análisis que busca alcanzar la efectividad en el aula, mejorar los ambientes de aprendizaje en diversas situaciones y fomentar el crecimiento profesional de los educadores (Challco Corrales y Pino Pillco, 2024).

Investigación científica. La investigación científica requiere de procesos recursivos en los cuales se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de modo sistemático, riguroso, metódico e intencional basados en criterios y reglas flexibles que definen las condiciones en que se producen. Procesos en los cuales se generan conocimientos científicos y se configuran saberes sobre las prácticas en un determinado campo profesional. Estos procesos implican circulación de conocimientos, saberes, prácticas y resoluciones conceptuales y metodológicas orientados desde y para acciones prácticas (Ricci, 2024).

Sintetizando. Podemos afirmar que hay una interrelación entre procesos de investigación científica, de formación docente básica, de desarrollo profesional y de desempeño docente como procesos de circulación de conocimientos, saberes y prácticas.

Figura 1. Interrelación investigación científica, formación docente inicial, desarrollo profesional y desempeño docente como procesos de circulación de conocimientos, saberes y prácticas



1.2. Algunas preguntas necesarias: Entre requerimientos epistémicos e incertidumbres de la enseñanza

¿Dónde se forma un docente? ¿Cuáles son las modalidades de relación con el conocimiento y con el saber que puede establecer el docente? ¿Qué conocimientos y saberes son necesarios para la formación inicial docente y para ejercer de la docencia? ¿Cuál es la relación entre investigación y docencia? ¿Dónde, quiénes y cómo se producen los conocimientos y saberes propios de la formación inicial y con los que se realiza el desarrollo profesional del docente? Estas y otras preguntas, tiene que ver con lo que aquí, siguiendo a Jackson (2002) denominamos los requisitos epistémicos de la enseñanza que sirven para “separar un conjunto de requerimientos ocupacionales -los relativos a los conocimientos que deben poseer los docentes- de otros que, como alternativa, podrían concitar la atención de quien procure comprender la tarea de ensañar en su totalidad” (p.17). Los requisitos epistémicos no

disipan las incertidumbres inherentes al acto de enseñar y de formar. Estas preguntas nos invitan a ensayar algunas respuestas provisionales e inacabadas.

¿Dónde se forma un docente? La pedagogía de la formación docente sugiere que hay, por lo menos, tres ámbitos para la formación inicial: Las instituciones de Educación Superior: Institutos de Formación Docente y Universidades. Los primeros años de socialización en la Profesión o primeros años del desarrollo profesional. La propia biografía escolar del estudiante (Docente en formación) y/o del Docente en ejercicio.

Con respecto a esta tríada, sostiene Davini (2015) que, en tiempos recientes se ha difundido la idea de que la formación inicial de los docentes es una empresa de bajo impacto, indicando que todo lo que se haga en ese período de formación o todo lo que los estudiantes hayan aprendido durante los estudios, es olvidado o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la socialización laboral una vez graduados. En la misma línea argumental, se ha enfatizado la importancia de la biografía escolar como fase previa a la formación inicial, destacando que su “influencia es decisiva y asignándole un cierto grado de determinismo al afirmar que los estudiantes y los graduados tienden a repetir las formas de actuación docente que aprendieron en forma implícita en los niveles educativos previos cuando ellos eran alumnos” (p.16).

Si bien, siempre se aprende a lo largo de la vida laboral, sea por la decantación de la propia experiencia o por la formación continua, es indiscutible que la formación inicial genera los cimientos de la acción profesional docente. Por lo tanto, la formación inicial implica el aprendizaje del conocimiento académico logrado en las aulas, en los libros, en las redes de información, o como producto de la reflexión individual y, supone integrarlos, cuestionarlos y ajustarlos al proceso contextualizado de aprendizaje situado donde las prácticas y la reflexión juegan un papel central en el proceso formativo donde, “el aprendizaje de los futuros docentes -como todo aprendizaje- se mueve en un continuo entre los procesos individuales y sociales” (Davini, 2015, p.20).

¿Cuáles son las modalidades de relación con el conocimiento y con el saber que puede establecer el docente?

La investigación en el campo de la educación evidencia, por lo menos cuatro modos de relación: Modo relacional dialéctico y dialógico con el conocimiento. Modo relacional de apropiación instrumental del conocimiento. Modo relacional enajenado (ajenidad, extraño) del conocimiento y, el modo relacional de completud o de saturación.

El modo relacional dialéctico- dialógico implica que “los docentes participan tanto en la producción/generación en un campo de conocimientos a través de procesos de investigación, como en la ‘transposición didáctica’ o -mejor- en la circulación de esos conocimientos mediante los procesos de enseñanza y aprendizajes desplegados en el contexto áulico” (Achilli, 2001, p.36). En este modo encontramos la dimensión del pasaje de los conocimientos construidos en la investigación a conocimiento re-trabajados en situaciones de aprendizajes donde se produce una dialéctica enriquecedora en la circulación de conocimientos generados en un campo de investigación que, a la vez, es constitutivo del campo en el que se inscribe la práctica docente abriendose un espacio de socio-análisis educativo en el que se articula ‘investigación’ y ‘formación docente’ de un modo productivo.

El segundo modo de relación con el conocimiento es el relacional de apropiación instrumental del conocimiento. La noción de apropiación define ese proceso mediante el cual los docentes se involucran activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. Hay “una apropiación/internalización de los conocimientos a trabajar que

permite realizar selecciones pertinentes, evaluarlos en su interacción con los sujetos de aprendizaje, transformar y transformarse en las prácticas de enseñanza” (Achilli, 2001, p.39).

La tercera modalidad es disociada, ajena entre la construcción de teoría, conocimiento-saberes y el propio ejercicio de la profesión que podemos denominar como un modo relacional enajenado del conocimiento. Este modo enajenado implica un “corte a modo de profunda disociación entre los conocimientos generados en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en el aula porque “se trata de una práctica docente disociada del conocimiento” (Achilli, 2001, p.39).

Finalmente, en el modo relacional de ‘completud’ el docente considera que ‘ya lo sabe todo’ o, al menos entiende que el conocimiento que ‘tiene’ es ‘suficiente’ para desarrollar su trabajo. Este modo implica o conlleva la obturación de nuevas apropiaciones y/o construcciones de conocimientos y saberes, sobre todo, de los producidos por la investigación científica. Esta cuarta modalidad denota que el sujeto-enseñante ya está ‘acabado’ en su formación y desarrollo profesional, es decir, llegó al nivel de ‘saturación’ de aprendizajes posibles, lo que ciertamente es una falacia. También, puede ser relacionada con cierta postura cercana a la autosuficiencia en relación con el conocimiento y superioridad.

¿Qué conocimientos y saberes son necesarios para la formación inicial docente y para el ejercicio de la docencia?

Las políticas públicas en materia de formación docente plantean horizontes formativos tales como: 1. Campo de actualización formativa (¿Qué aspectos de la formación previa hay que profundizar para transitar la formación docente?); 2. Campo de fundamentación filosófica, sociológica, psicológica, psicopedagógica, antropológica, pedagógica y didáctica de los procesos de enseñanza y de aprendizajes (¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual?); 3. Campo de la subjetividad y las culturas de los sujetos que aprenden (¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?); 4. Campo de los saberes a enseñar (¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente relevantes que se articulan en la enseñanza?); 5. Campo de la Práctica docente como eje articulador y estructurante de la Fonación inicial (¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?) y, 6. Trayectos formativos opcionales (¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada institución?).

En cambio, la pedagogía de la formación docente y las ciencias de la educación responden que hay vacancia de conocimientos para responder esta pregunta.

A esta pregunta la epistemología en el cambio de época responde que se está gestando una cultura de la hibridez como sistema científico transrelacional, transversal y transmedial (de Toro, 2006 a). En ella, la hibridez “puede ser entendida dentro de la teoría de la cultura como la estrategia que relaciona y conecta elementos étnicos, sociales y culturales de la Otredad en un contexto político-cultural donde el poder y las instituciones juegan un papel fundamental” (de Toro, 2006 b, p.16).

En una cultura de la hibridez se van configurando estructuras híbridas caracterizadas por la confluencia y recurrencia de diversos sistemas, tipos de modelos y procedimientos que pertenecen a diferentes campos disciplinarios. Entre estas estructuras puede distinguirse hibridez como estrategia epistemológica (forma de pensamiento); hibridez como estrategia científica en el sentido de una ‘ciencia transversal’ (forma de procedimientos teóricos y metodológicos transdisciplinarios); hibridez como estrategia teórico-cultural entendida como encuentro o concurrencia de colectividades (por ejemplo minorías) en el sentido de la conjunción de diversas culturas, etnias, religiones, esto es, creando espacios transculturales, etc.; hibridez como estrategia transmedial mediante el empleo de diversos sistemas: medios de

comunicación u otro tipo de sistemas sígnicos, estéticas y géneros, productos, culturas del gusto, arte, arquitectura, ciencias, lingüística; hibridez como estrategia de organización urbano-social y de la vida en el sentido de variadas formas de organización: ciudades, compañías, ecología, naturaleza, sociología, religiones, políticas, estilos de vida e, hibridez como el territorio de una estrategia corporal/objetal (de Toro, 2006 b).

Ahora bien, para poder dar “operacionalidad del término hibridez, éste debe ser estructurado y definido en ciertos contextos” (de Toro, 2006 a, p.301). En nuestro caso, en el contexto de la formación inicial, desarrollo y desempeño docente en las aulas contemporáneas, aulas heterogéneas en multiplicidad de contextos. Sin desconocer la interrelación entre las hibrideces reseñadas, si focalizamos en la hibridez como estrategia de organización urbano-social en el aula de formación docente, el desarrollo de la competencia discursiva en el docente en formación es central. Porque la competencia discursiva como un tipo de saber, es el instrumento que al docente en su desarrollo y desempeño profesional le permite “analizar y comprender los sistemas, los tipos de organización, de pensamiento y de saber que encierra un discurso determinado, aquello que lo origina y le da su especificidad (...), partiendo de diversas teorías y de diversos productos culturales” (de Toro, 2006 a, p.294).

Por nuestra parte, entendemos que la hibridación incluye sujetos sociales, sus prácticas, conocimientos y saberes con identidades profesionales e institucionales diferentes a los canonizados por la modernidad. Porque la configuración de otra episteme de época también incluye junto con la hibridación, una ecología de saberes como el acumulado de relaciones múltiples entre seres, territorios, instituciones, discursos y prácticas integradas en un mismo espacio y precisadas desde tres ecologías: social, mental y científica. Una ecología de saberes donde hay una articulación ético-política entre tres registros ecológicos: el del medio ambiente, el de las relaciones sociales y el de la subjetividad humana como tránsito de “las ciencias humanas y las ciencias sociales desde los paradigmas científicistas hacia paradigmas ético-estéticos” (Guattari, 1996, p.22).

En este contexto también hay que tener en cuenta que, el giro de la epistemología operado a partir de la segunda mitad del siglo XX introdujo de lleno en los debates científicos la cuestión del sujeto, de las prácticas y sus relaciones con el conocimiento científico y profesional. Como señala Guyot (2016) nuevas opciones epistemológicas y metodológicas afectan al conocimiento científico y a las prácticas del conocimiento (prácticas investigativas, prácticas docentes de enseñanza y formación y, prácticas profesionales) con efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de subjetividades.

Las prácticas del conocimiento consideran algo más que el conocimiento aportado por las teorías: se trata de un saber hacer en un campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas para tal fin -universidades, institutos superiores de enseñanza, academias, otras-. Estas prácticas son regladas, aunque no siempre están reguladas porque se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales propios de cada nación (Guyot, 2005; 2011).

La práctica del conocimiento interpela los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, enseñar formar o ejercer una profesión. Modos que ayudan a comprender que las prácticas se vinculan de formas particulares con el conocimiento científico y con el saber práctico. Estas vinculaciones según un dominio e interés común estructuran y configuran comunidades de prácticas formadas por académicos y/o profesionales que participan en un interés o dominio compartido del esfuerzo y del quehacer humano como *praxis*: formas de hacer y abordar que se comparten de manera significativa entre los miembros, quienes adquieren conocimientos y habilidades a través de la participación en la comunidad de práctica en las que desarrollan aprendizajes situados (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998, 2007).

Un tipo de *praxis* es la *praxis* docente que implica, entre otras cuestiones, la apropiación y despliegue de prácticas del conocimiento, no sólo en comunidades de prácticas como lo es el profesorado como colectivo sociopolítico y académico-científico, sino también en contextos de hibridez como estrategia de organización urbano-social. Es en este punto, donde visualizamos una relación estrecha de la *praxis* docente con un tipo de práctica investigativa ya no solo en relación con las disciplinas sino, y sobre todo, con la transposición de saberes de la experiencia a saberes de la profesión en las aulas contemporáneas. Porque, un tipo de saber hacer según la formación recibida es utilizar la competencia discursiva donde la escritura científica como parte de esta, no se limita a la comunicación de conocimientos y saberes, sino que asume una dimensión epistémica. La escritura científica es epistémica cuando permite reflexionar sobre vivencias, experiencias, datos y evidencias organizados por el pensamiento para objetivarlos y transformarlos en conocimiento (Serrano-Moreno et al., 2025).

En esta misma línea, la epistemología y la metodología de la investigación científica responden que hay por lo menos seis tipos de saberes con sus modalidades de producción que son necesarios para el desempeño y desarrollo profesional que tienen que ser asumidos desde la formación inicial:

Tabla 1. Tipos epistemológicos, variedades o especies epistemológicas y modalidades metodológicas

Tipo epistemológico	Variedad o especie epistemológica	Modalidad o metodología para la producción, configuración y reconfiguración de conocimientos, saberes y prácticas
I. Saber cotidiano, lego, espontáneo o de sentido común.	(1) Saber coloquial o anecdótico. Dos variantes: 2.1. Experiencia existencial del sujeto (saberes sentido común). 2.2. Experiencia del Profesional que implica el conocimiento de sí en el desempeño profesional (saberes de la experiencia en el desempeño profesional).	Comentario ocasional sobre algo hecho. Narración (oral o escrita) de la experiencia y análisis meta-cognitivo. Procesos meta-cognitivos que permiten objetivar el hacer y construir experiencia que modifica al sujeto de la experiencia. El saber de la experiencia es comunicable pero intransferible. Procesos meta-cognitivos vinculados con la intervención o actuación profesional que implica algún dispositivo de confrontación y de análisis con el corpus teórico-conceptual e instrumental de la profesión: ateneo, clínica, estudio de caso, supervisión de la propia práctica, entre otros. El saber de la experiencia modifica al sujeto de la experiencia, es intransferible pero susceptible de transponer a saberes de la profesión útiles a otros sujetos en la media que asumen una condición pública.

II. Saber crítico o reflexivo.	<p>(3) Saberes de la práctica profesional o de la profesión.</p> <p>Para que el saber de la experiencia se configure en saberes de la práctica profesional es necesario que sea sometido a procesos de sistematización, de análisis meta-cognitivo y de resignificación conceptual. A este proceso lo denominamos de transposición de saberes de la experiencia a saberes de la práctica profesional. El resultado del proceso metodológico es que la experiencia se transforme en <i>praxis</i> de la profesión. La <i>praxis</i> alude a algo más que teoría aplicada o práctica fundada teóricamente: es la imbricación dialéctica y dialógica teoría-práctica, práctica-teoría.</p>
	<p>(4) Conocimiento de las ciencias particulares. Variantes: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar o, transdisciplinar.</p> <p>Investigación científica según la concepción heredada de la modernidad (Método hipotético-deductivo, Modo 1, entre otros) y/o epistemologías y metodologías emergentes en la post-modernidad como por ejemplo: Modulaciones metodológicas, Modo 2, Modo 3, entre otras).</p>
	<p>(5) Conocimiento tecnológico.</p> <p>Implica el conocimiento descriptivo, sobre lo que los artefactos son y cómo son (sus propiedades físicas) y el conocimiento normativo, sobre cómo deberían ser (sus funciones). Supone la construcción de conceptos de diseño y principios de funcionamiento, especificaciones técnicas y criterios como la usabilidad. Requiere el diseño de herramientas técnicas como fórmulas matemáticas y programas software de simulación o entornos y lenguajes de programación, datos cuantitativos y mecanismos de análisis de los datos, consideraciones prácticas para tomar decisiones, y estrategias de diseño para resolver problemas.</p>
	<p>(6) Saberes de la filosofía teórica y práctica.</p> <p>Mayéutica, fenomenología, hermenéutica, dialécticas, otras.</p>

Finalmente, ciencias humanas y sociales responden que es fundamental para el docente el conocimiento de sí. Este conocimiento puede conceptualizarse *ad hoc* como un constructo epistemológico polisémico-poliédrico configurado por acciones meta-cognitivas sobre el hacer profesional que presenta dos dimensiones: aprendizaje autónomo y aprendizaje

situado en el campo profesional. Estas acciones pueden agruparse en dos categorías conceptuales: Agencia reflexiva y subjetividad profesional. La primera está configurada por algunos componentes desarrollados por cada sujeto tales como valoración, preparación, reflexión que potencia la profesionalidad docente, reflexión del hacer y ser profesional, entre otros. En la segunda situamos, conocimiento, observación, cuidado, conciencia, conciencia sobre la propia práctica, desarrollo cognitivo y personal en la vida adulta, percepción del desempeño y experiencia profesionales. También puede asociarse con un tipo de conocimiento elaborado socioculturalmente y subjetivados a partir de procedimientos empleados para reflexionar sobre experiencias y vivencias más significativas (Ricci, 2025 b).

¿Cuál es la relación entre investigación y docencia?

La sociología de la educación y el socio-antropología responden que la construcción de conocimientos y saberes en el sistema de formación docente es un tema presente en la normativa, pero poco indagado en la práctica y muchos menos desarrollados en las instituciones formadoras.

Partimos del hecho que el *ethos* de la formación y del trabajo docente está marcado por sus vínculos con el conocimiento. Si bien la investigación y la formación docente están íntimamente vinculadas, son actividades diferentes. La primera, en nuestro caso, tiene por finalidad la producción de conocimiento en términos de saber pedagógico y de saber docente acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso. En cambio, la segunda remite a un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizajes orientadas a la configuración de sujetos como maestros o profesores.

Sin embargo, ambas actividades tienen en común el trabajo con el conocimiento que se configura en el campo de intersección entre los procesos de investigación (ámbito en el que se construyen) y los procesos derivados de la práctica docente (ámbito de re-trabajo al interior de los procesos de enseñanza y de aprendizaje). Por lo tanto, se trata de prácticas que, aun cuando comparten un trabajo centrado en el conocimiento, implican lógicas y objetivos diferentes por las características particulares que asume ese trabajo. Es relevante resaltar que en el mismo proceso del acto de enseñar y en la misma organización de las actividades implicadas en la clase, se construye nuevos conocimientos.

Como anticipamos si comprendemos a la investigación como un proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso, dentro del proceso de investigación hay niveles en la construcción del objeto de estudio: Niveles de descripción analítica y niveles de explicación conceptual. En los primeros, las relaciones constitutivas del objeto de estudio se construyen de un modo más cercano a la particularidad co-presencial sin desconocer los condicionamientos sociohistóricos. Los segundos, se inscriben y construyen al interior de relaciones estructurales generales (Achilli, 2001).

Al interior de los procesos de construcción de conocimiento hay investigaciones vinculadas con el avance científico en el campo de las ciencias sociales e, investigaciones (estudios) orientadas desde y para alguna acción práctica. En estas últimas situamos modalidades dirigidas a la objetivación de la cotidianidad escolar dirigidas a hacer visible lo no visto, lo obvio, identificando y construyendo núcleos clave. Entre estos núcleos claves están: la construcción de nexos entre la información dispersa y fragmentada; la jerarquización en el análisis que permiten imbricar determinadas condiciones y límites socio-históricas de los procesos en estudio con los saberes y significaciones que construyen los sujetos implicados en ellos que representan núcleos problemáticos y; la des-cotidianización y resignificación de prácticas haciéndolas entendibles mediante el trabajo de contrastación e involucramiento intersubjetivo (Achilli, 2001).

¿Dónde, quiénes y cómo se producen los conocimientos y saberes propios de la formación inicial y con los que se realiza el desarrollo profesional del docente?

Coincidem la pedagogía de la formación docente, las ciencias de la educación y las políticas públicas en considerar que el oficio magisterial de enseñar (didáctica) y el de formar (pedagogía de la formación) y el oficio de investigar (metodología de la investigación) son diferentes en cuanto a sus lógicas, finalidades, objetivos y procedimientos y vinculados a conocimientos, saberes y prácticas, como desarrollamos en la respuesta anterior (Ricci, 2024, 2025 a).

II. Dos dimensiones de la investigación en educación como campo inter-disciplinar y profesional: La investigación en el ámbito de las disciplinas y la investigación en el ámbito de la profesión.

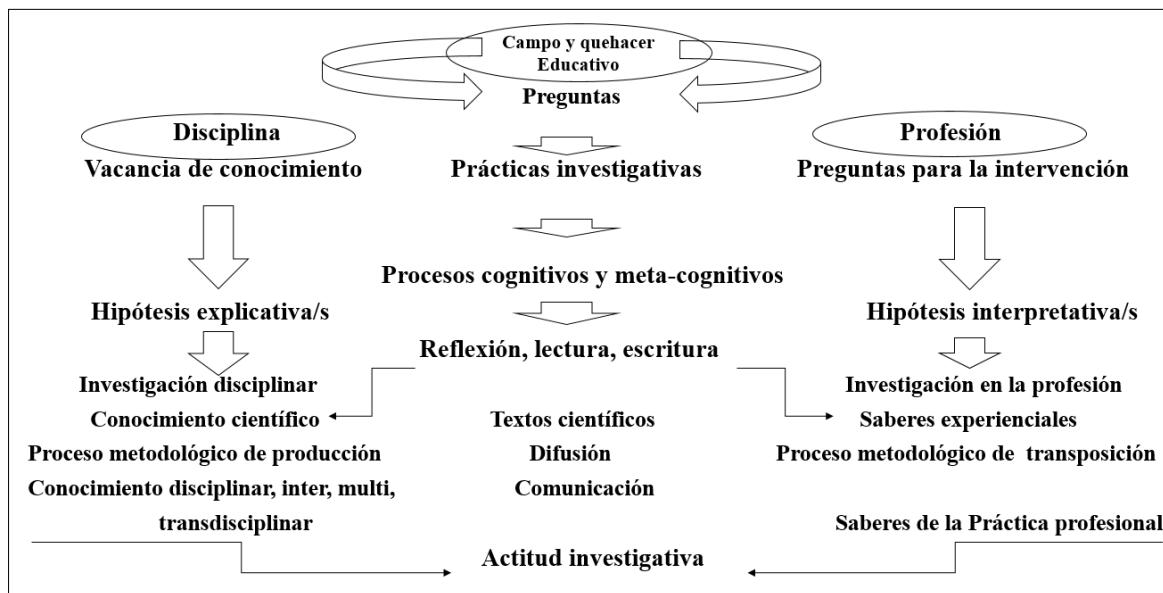
Teniendo como horizonte el *ethos* del investigador, del formador de formadores y de todo maestro y profesor en cuanto que la actitud investigativa es inherente a su profesión. Este rasgo de identidad común al investigador y al docente: la actitud investigativa.

La actitud investigativa como fundamento compartido por el docente, otros profesionales involucrados en educación, el investigador y el docente-investigador, puede conceptualizarse como la capacidad y disposición de extrañamiento, desnaturalización, toma de distancia y asunción de compromiso cognitivo y afectivo ante la realidad en general y ante la realidad educativa en particular. Es una actitud connatural que todo docente, otros profesionales involucrados en educación, el investigador y el docente-investigador tiene que desarrollar ante fenómenos de la realidad que se constituyen en ámbitos para la investigación disciplinar y/o profesional para producir nuevos conocimientos ante una vacancia o transponer saberes de la experiencia personal en saberes del campo de la profesión (Ricci, 2024).

Esta actitud implica compromiso-distanciamiento, requeridos para producir procesos cognitivos sobre la realidad y meta-cognitivos en relación con las propias prácticas, intervenciones, percepciones, concepciones, prejuicios, sentimientos y deseos así como, en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la urdimbre y trama subjetiva, institucional, contextual, cognitiva, afectiva, axiológica y ética que vinculan al investigador/docente con otros sujetos, saberes, conocimientos, prácticas, situaciones y contextos (Ricci, 2025 a).

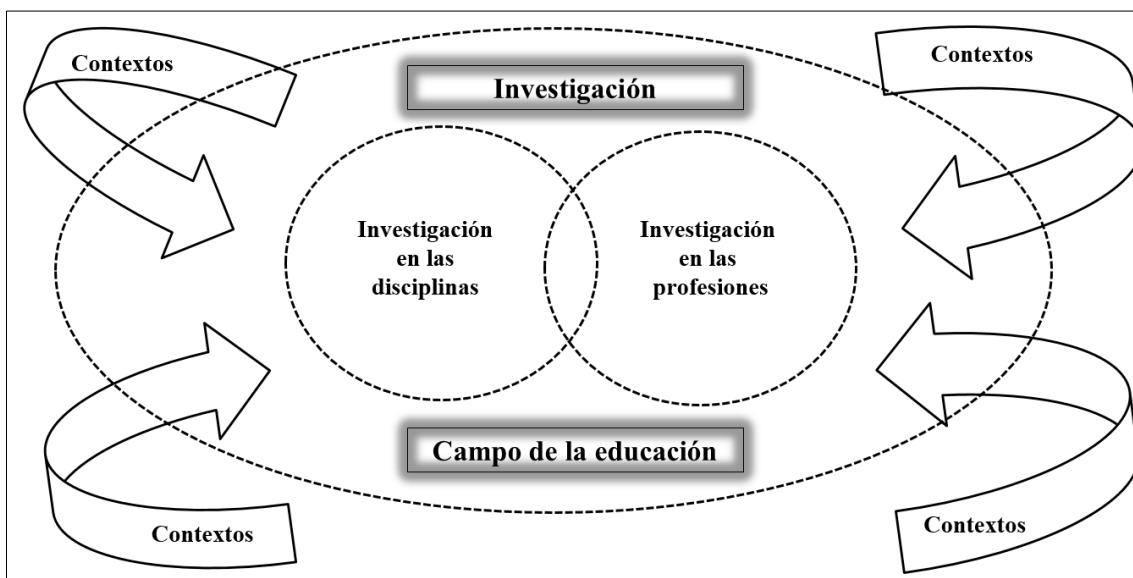
Desde esta perspectiva entendemos que la investigación en el campo de la educación y, por lo tanto, en la formación, desempeño y desarrollo docente, tiene por lo menos, dos dimensiones: La investigación en las disciplinas y la investigación en la profesión.

Figura 2. Los procesos investigativos



Cada una de estas dimensiones es investigación científica porque implican procesos metódicos, intencionales, sistemáticos de dialogo entre empírea y teoría. Sin embargo, la primera parte de detectar vacancias de conocimiento y la segunda tiene por finalidad reconfigurar saberes de la experiencia personal en saberes de la profesión en vistas a la acción.

Figura 3. Dimensiones de la investigación en el campo de la educación



Ahora bien, ¿cómo se aprende a investigar? La didáctica de la metodología de la investigación científica nos responde que son tres las instancias formativas que hay que articular: El estudio de epistemología y metodología; la lectura y escritura científica, sobre todo leyendo informes de investigación, tesis y artículos científicos que presentan investigaciones e investigando.

2.1. La investigación en el ámbito de las disciplinas.

Esta dimensión de la investigación científica tiene por finalidad producir conocimiento disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar o transdisciplinar a partir de vacancias en el conocimiento identificadas en un campo del conocimiento o profesional. Sus etapas son recursivas constituyendo un proceso formado, por lo menos, por cuatro momentos: el diseño de un proyecto de investigación, el desarrollo de la investigación, la comunicación del proceso metodológico y del nuevo conocimiento generado y, la transferencia del mismo.

El proceso de investigación en el ámbito de las disciplinas está conformado por cuatro etapas: 1. Diseño de la investigación, 2. Desarrollo de la investigación, 3. Comunicación de avances y del nuevo conocimiento producido y 4. Transferencia de los conocimientos. El proceso es recursivo no lineal. El diseño de un proyecto de investigación se realiza mediante el uso de un protocolo como herramienta conceptual y metodológica, que presentamos a continuación.

Tabla 2. Protocolo básico para diseñar una investigación en el ámbito de las disciplinas

1. Radicación o afiliación institucional de la investigación. Área temática, línea de investigación y sub-línea de investigación (si hubiese).
2. Título del Proyecto.
3. Resumen.
4. Palabras claves o descriptores del proyecto.
5. Planteamiento del problema y focalización del objeto:
 - a. El tema de la investigación.
 - b. Formulación del problema.
 - c. Formulación de preguntas de la investigación.
 - d. Explicitar objeto empírico y objeto teórico.
 - e. Planteo de hipótesis.
 - f. Formulación de objetivos generales y específicos de la investigación.
 - g. Establecimiento del alcance de la investigación: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa.
 - h. (Puede incluir Propósitos).
6. Justificación.
7. Estado de la cuestión o estado del arte o antecedentes.
8. Referentes conceptuales o referentes teóricos o marco teórico.
9. Metodología.
10. Cronograma.
11. Resultados esperados vinculados con la vacancia de conocimiento identificada
12. Referencias o Bibliografía.
13. Recaudos ético-legales.
14. Plan de difusión.

Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, la investigación en el ámbito de las disciplinas es científica porque cumple, por lo menos, con dos de los criterios básicos de la metodología de la investigación: poner en diálogo teoría y empírea, garantizar procedimientos metódico, riguroso, sistemático y revisable y producir textos científicos para comunicación y difusión del conocimiento.

2.2. La investigación en el ámbito de la profesión.

La finalidad de esta dimensión de la investigación científica es transponer saberes de la experiencia en términos de aprendizajes que construye el profesional en su práctica, a saberes de la profesión que puedan ser útiles a colegas que, si bien no han realizado esa experiencia, comparten la misma comunidad de prácticas. Este tipo de investigación implica un proceso metodológico de transposición de saberes de la experiencia a saberes de la práctica profesional. Asumimos que este proceso de transposición epistemológica con base en la metodología de la investigación científica es un giro técnico adecuado a la categoría ‘transposición didáctica’ de Chevallard (1997).

La experiencia, siempre subjetiva, implica un acontecimiento y un sujeto capaz significar ese acontecimiento y, a partir de ello, modificar su subjetividad. Es ahí, en ese tiempo-lugar de encuentro entre el acontecimiento (en nuestro caso un acontecer en una situación pedagógico-didáctica) y el sujeto (enseñante y formador en nuestro caso) donde “la experiencia permite la constitución de saberes a partir de la interacción de vida socialmente compartida” (González Cardona y Mera, 2020, p.88).

Por lo tanto, el saber de la experiencia se inscribe en los procesos situados de aprendizajes que el sujeto, individual y/o colectivo, realiza en la vida socialmente compartida como proceso de validación intersubjetiva del sentido común o del colectivo científico, académico y/o profesional (Cfr. Tabla 1, Saber experiencial. Dos variantes).

En el campo profesional, la transposición del saber de la experiencia en el desempeño profesional personal y/o colectivo implica un proceso de despersonalización, en los términos planteados por Chevallard (1997) en el proceso de transposición didáctica, para la configuración de un saber de y para la profesión. Dicho proceso, que parte de acciones metacognitivas, es mucho más que la reflexión personal: al poner en diálogo las categorías conceptuales que dan sustento científico a las prácticas de enseñanza y de formación, se va entretejiendo la validación intersubjetiva y expositiva entre teórica y empírea (Cfr. Tabla 3 y tabla 4 Proceso metodológico).

En este punto de diálogo entre el saber de la experiencia y las categorías conceptuales emergentes la escritura en su dimensión epistémica tiene un papel central en este pasaje de un saber de la experiencia significado y resignificado por la teoría, a un saber del campo profesional porque, como competencia discursiva permite objetivar la experiencia y configurarla en otra especie epistémica (Serrano-Moreno, et al, 2025; de Toro, 2006 b).

Al igual que la investigación en el ámbito de las disciplinas, la investigación en el ámbito de la profesión implica un proceso recursivo no lineal. Sin embargo, este proceso consta de dos etapas, no de cuatro como en el primer tipo de investigación. Sus etapas son: 1. Diseño y desarrollo de la investigación, 2. Comunicación de avances y del saber profesional configurado. Esto es así porque el protocolo que utiliza como herramienta conceptual y metodológica es, al mismo tiempo, el instrumento para plantear y desarrollar la investigación. Por otro lado, si bien la finalidad última es que el saber profesional configurado sea útil para otros profesionales que comparten el mismo campo, no es posible documentar su utilización en términos de transferencia.

Este proceso de transposición epistemológica asume una lógica recursiva situada que puede ser desarrollada de forma personal (modalidad individual) o grupal (modalidad cooperativo-colaborativa). A continuación, presentamos ambos protocolos metodológicos.

*Tabla 3. Protocolo básico para diseñar una investigación en el ámbito de la profesión:
Modalidad individual*

1. Radicación o afiliación institucional de la investigación. Definición del área de actuación profesional.
2. Título.
3. Resumen.
4. Palabras claves o descriptores.
5. Descripción de la situación educativa y narración de la actuación en la cual se explicita el recorte empírico (lugar geo-referencial e institucional y fecha o período de tiempo), el motivo de la intervención y mención de los sujetos involucrados directa e indirectamente en la situación educativa.
6. Proceso metodológico:
 - 6.1. Construir de forma recursiva de la problemática educativa: a. Identificación del objeto de intervención pedagógica. b. Pregunta/s de indagación. c. Hipótesis sustantivas o de trabajo que sustenta/n el proceso de intervención pedagógica o didáctica.
 - 6.2. Analizar la experiencia:
 - a. Sistematizar segmentos relevantes de la intervención pedagógica, reconocer los aprendizajes construidos por el profesional e identificar las categorías conceptuales emergentes en el proceso de intervención.

Sistematización de la intervención	Saberes experienciales construidos (Análisis meta-cognitivo)	Identificación de categorías conceptuales emergentes
(Selección y presentación de momentos relevantes de la narración en forma de segmentos: S1, S2, Sn)	(¿Qué aprendí como profesional en cada uno de los segmentos?)	(Mencionarlas sin desarrollar teóricamente)

- b. Contrastar categorías conceptuales emergentes (punto a. columna 3) con las categorías teóricas ya validadas en el campo científico y resignificarlas si corresponde. Pasos básicos sugeridos: 1º Mencionar las categorías conceptuales emergentes. 2º Desarrollar teóricamente esas categorías en forma de texto científico-académico. 3º Resignificar, o no, las categorías teóricas explicitando los nuevos sentidos asumidos.

7. Saberes profesionales configurados: Explicitar los saberes profesionales configurados a partir de los aprendizajes construidos durante el proceso de investigación psicopedagógica realizada (punto 6.2 columna 2).
8. Síntesis.
- 8.1. Contrastar los saberes profesionales configurados y las resignificaciones teóricas si las hubiesen con las pregunta/s de indagación; la/s hipótesis sustantivas o de trabajo que sustenta/n el proceso de intervención psicopedagógica.
- 8.2. Conclusión general provisoria sobre las categorías conceptuales e instrumentales re-significadas para el campo psicopedagógico y los saberes aportados al campo profesional.
9. Referencias o Bibliografía.

*Tabla 4. Protocolo básico para diseñar una investigación en el ámbito de la profesión:
Modalidad cooperativo-colaborativa*

1. Radicación o afiliación institucional de la investigación. Definición del área de actuación profesional.
2. Título.
3. Resumen.
4. Palabras claves o descriptores.

Primera etapa: colaborativa y cooperativa

5. Descripción de la situación educativa y narración de la actuación en la cual se explicita el recorte empírico (lugar geo-referencial e institucional y fecha o período de tiempo), el motivo de la intervención y mención de los sujetos involucrados directa e indirectamente en la situación educativa.

Segunda etapa: individual

6. Proceso metodológico:

- 6.1. Construir de forma recursiva de la problemática educativa: a. Identificación del objeto de intervención pedagógica. b. Pregunta/s de indagación. c. Hipótesis sustantivas o de trabajo que sustenta/n el proceso de intervención pedagógica o didáctica.

- 6.2. Analizar la experiencia:

- a. Sistematizar segmentos relevantes de la intervención pedagógica, reconocer los aprendizajes construidos por el profesional e identificar las categorías conceptuales emergentes en el proceso de intervención.

Sistematización de la intervención	Saberes experienciales construidos (Análisis meta-cognitivo)	Identificación de categorías conceptuales emergentes
------------------------------------	---	--

(Selección y presentación de momentos relevantes de la narración en forma de segmentos: S1, S2, Sn)	(¿Qué aprendí como profesional en cada uno de los segmentos?)	(Mencionarlas sin desarrollar teóricamente)	

- b. Contrastar categorías conceptuales emergentes (punto a. columna 3) con las categorías teóricas ya validadas en el campo científico y resignificarlas si corresponde. Pasos básicos sugeridos: 1° Mencionar las categorías conceptuales emergentes. 2° Desarrollar teóricamente esas categorías en forma de texto científico-académico. 3° Resignificar, o no, las categorías teóricas explicitando los nuevos sentidos asumidos.
7. Saberes profesionales configurados: Explicitar los saberes profesionales configurados a partir de los aprendizajes construidos durante el proceso de investigación psicopedagógica realizada (punto 6.2 columna 2).
8. Síntesis.
- 8.1. Contrastar los saberes profesionales configurados y las resignificaciones teóricas si las hubiesen con las pregunta/s de indagación; la/s hipótesis sustantivas o de trabajo que sustenta/n el proceso de intervención psicopedagógica.
- 8.2. Conclusión general provisoria sobre las categorías conceptuales e instrumentales re-significadas para el campo psicopedagógico y los saberes aportados al campo profesional.
9. Referencias o Bibliografía provisoria.

Tercera etapa: colaborativa y cooperativa

10. Los docentes:
- 10.1. Socializan y dialogan sobre sus producciones a partir del 6. Proceso metodológico integrando las producciones sin que se excluya ninguna de ellas.
- 10.2. Identifican convergencias, recurrencias y elementos propios no comunes.
11. Los docentes formalizan los saberes profesionales configurados.
12. Referencias o Bibliografía.
13. Los docentes comunican los saberes configurados mediante un informe final que será transpuesto a un artículo científico y/o a una ponencia.

Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, la investigación en el ámbito de la profesión, al igual que la investigación en el ámbito de las disciplinas, es científica porque pone en diálogo teoría y empírica, garantiza procedimientos metódico, riguroso, sistemático y revisable y produce textos científicos para comunicación y difusión del saber configurado.

Consideraciones finales

El cambio de época desde una mirada epistemológica y metodológica situada llama a instituir relaciones simétricas y sinérgicas entre sujetos, instituciones, sistemas de formación

docente y políticas públicas en materia de educación y de conocimiento. Esto implica, entre otras cuestiones, instituir una cultura institucional vincule la investigación como producción de conocimiento y configuración de saberes con la docencia. Lo que significa que el desarrollo de la cultura investigativa es necesario en el sistema de formación docente inicial o básica y en todos los niveles educativos del sistema educativo o escolar. Esta cultura investigativa es necesario que esté constituida por la doble dimensión de la investigación: investigación en las disciplinas e investigación en la profesión. Esto es así, porque los conocimientos, saberes e instrumentos junto con el conocimiento de sí en el desempeño y desarrollo profesional nutren, sostienen, transforman y modifican los procesos formativos y de enseñanza.

Esta institucionalización, requiere generar condiciones de posibilidad acordes con la episteme de época donde los sujetos, sus prácticas en una ecología de saberes no supongan jerarquía ni sojuzgamiento entre ellos. Al mismo tiempo implica generar condiciones materiales, simbólicas, formativas, presupuestarias, legales (estatuto y escalafón del docente) relativas al trabajo de los maestros y profesores en general y de los formadores de formadores en particular que favorezca la investigación. También significa incluir a los estudiantes de la formación docente inicial en los procesos y prácticas investigativas que, como dispositivo formativo colaboren en la deconstrucción de biografías escolares ancladas en el pasado pedagógico y didáctico.

Finalmente, implica generar circuitos para la circulación y difusión de los conocimientos producidos por las investigaciones en las disciplinas y de los saberes configurados por las investigaciones en el campo profesional para que sean reconocidos, legitimados y útiles.

REFERENCIAS

- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- Chalco Corrales, N., & Pino Pilco, H. Z. (2024). Desempeño docente en el trabajo colegiado: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2545–2557. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.887>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. AIQUE Grupo Editor.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Aportes_Acerca_de_las_practicas_docentes_y_su_formacion.pdf
- de Toro, A. (2006a). Hacia una teoría de la cultura de la ‘hibridez’ como sistema científico transrelacional, ‘transversal’ y ‘transmedial’. En A. de Toro, *Estrategias de la “postmodernidad” y la “postcolonialidad” en Latinoamérica. “Hibridez” y “Globalización”* (pp. 195–242). Vervuert.
- de Toro, A. (2006b). Figuras de la hibridez: Ortiz: transculturación – Paz: hibridismo – Fernández Retamar: Calibán. En S. Regazzoni (Ed.), *Alma cubana: transculturación, hibridez y mestizaje* (pp. 15–35). Vervuert.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Figueroa-Céspedes, I., & Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(1), 84–98. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>
- González Cardona, D., & Mera, M. (2020). Nociones de experiencia en Jorge Larrosa y Boaventura de Sousa Santos. En O. Espinel (Comp.), *Educación y pensamiento contemporáneo: Práctica, experiencia y educación* (pp. 83–99). Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Manantial.
- Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XVI(30), 9–24. <https://es.scribd.com/doc/175658726/Violeta-Guyot-Epistemologia-y-practicas-del-conocimiento>
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: Educación, investigación y subjetividad*. Lugar Editorial.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, 9, 11–26. <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/download/6535/9512/17884>

- Jackson, P. (2002). *La práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge University Press.
[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1717435](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1717435)
- Morales Ruiz, H., Maza Mori, N., & Menacho Rivera, S. (2025). Efectividad del coaching educativo en el desarrollo profesional de los docentes. *Revista InveCom*, 5(3), 1–8.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14538010>
- Ricci, C. (2024, 19–20 de junio). *Dimensiones de la investigación en la formación inicial y en el desarrollo profesional del docente. Una mirada epistemológica y metodológica situada* [Conferencia]. Congreso Nacional de Formación Docente: Fortalecimiento de la Formación Docente desde la Colaboración y la Investigación, Universidad Nacional de Asunción, Paraguay.
<https://www.facebook.com/share/v/878rNV5dj2fKnymb/?mibextid=JOZb8W>
- Ricci, C. (2025a). *Dimensiones de la investigación en la formación inicial, en el desarrollo y en el desempeño profesional del docente. Una mirada epistemológica y metodológica situada* [Clase de apertura]. Maestría en Docencia y Gestión Universitaria y Especialización en Metodología de la Investigación, Universidad Autónoma de Encarnación, Paraguay.
<https://www.youtube.com/live/CyK43bV4oUI?si=yyrJwpSqnWROZiUU>
- Ricci, C. (2025b, 23 de marzo). *Conocimiento de sí, desempeño profesional y condición epistemológica de algunos campos profesionales. Una aproximación al estado de la cuestión desde la perspectiva epistemológica* [Informe de investigación]. Posdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://padlet.com/centrocips/ repositorio-cipsp-c7dtc6emm69mqklo/wish/wKmOZ5vM8RLXWzMA>
- Serrano-Moreno, M., Oliveros-Rodríguez, E., & Moreno-Balza, E. (2025). Escritura científica en educación superior: Proceso epistémico y argumentativo. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 18, 1–27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.eces>
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (Coords.). (2023). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas* (Ágora; 3). IdIHCS. <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>
- Souto, M., & Mazza, D. (Comps.). (2024). *Las prácticas por dentro. Un estudio sobre la formación de docentes desde el enfoque clínico*. Homo Sapiens Ediciones.
- Vázquez Bailón, L. (2024). *Repensando la formación profesional: Aportes de la didáctica profesional para el desarrollo de las competencias* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación: Evaluación 2024, Tlaxcala, México. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2024/B179.pdf>
- Vidal Castillo, D. M., Vásquez-Vilela, R., Huarcaya Valentin, J. F., & Carpio Mendoza, J. (2025). Competencia digital y el desarrollo profesional docente: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 401–413. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i36.927>
- Wenger, E. (1998). *Comunidades de práctica. Aprendizaje como sistema social*. Systems Thinker. <http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wenger, E. (2007). *Comunidades de práctica. Una breve introducción*. Comunidades de práctica. <http://www.ewenger.com/theory>