

La evolución de los modelos de investigación-acción en la formación inicial docente: Una revisión sistemática

*The evolution of action research models in initial teacher education:
A systematic review*

 **Ceferina Cabrera Félix** ✉

ceferina.cabrera@isfodosu.edu.do

Instituto Superior de Formación Docente Salomé
Ureña. Santo Domingo, Dominicana

 **Wanda Marina Román-Santana**

wanda.roman@isfodosu.edu.do

Instituto Superior de Formación Docente Salomé
Ureña. Santo Domingo, Dominicana

Resumen

Contexto: La formación inicial docente enfrenta el reto permanente de articular los fundamentos teóricos adquiridos en la universidad con las experiencias prácticas desarrolladas en los centros educativos. En este contexto, la investigación-acción se reconoce como una estrategia formativa que favorece la reflexión crítica y la construcción de identidad profesional docente. **Objetivo:** Analizar la evolución de los modelos de investigación-acción aplicados en la práctica universitaria durante el periodo 2000-2026. **Metodología:** Se realizó una revisión sistemática bajo la metodología PRISMA. La búsqueda se efectuó en las bases de datos Scopus, Web of Science y SciELO mediante operadores booleanos AND y OR, utilizando descriptores relacionados con investigación-acción, formación inicial docente y práctica reflexiva. Se incluyeron artículos empíricos publicados en revistas arbitradas con participación de estudiantes en prácticas docentes. De 342 registros identificados, 22 estudios cumplieron los criterios de selección. **Resultados:** Los hallazgos evidenciaron una evolución progresiva de los modelos de investigación-acción hacia enfoques reflexivos, colaborativos y participativos. Sin embargo, se identificó una brecha entre los principios deliberativos promovidos por estos modelos y las estructuras institucionales caracterizadas por rigidez curricular, exigencias administrativas y limitaciones organizativas. **Conclusiones:** La investigación-acción constituye una herramienta fundamental para fortalecer la identidad profesional docente y favorecer la conexión entre teoría y práctica. No obstante, su impacto formativo depende de la capacidad institucional para flexibilizar los procesos educativos, promover espacios de reflexión crítica y generar condiciones que permitan una participación activa de los futuros docentes.

Palabras clave: Competencias investigativas; Formación inicial docente; Investigación-acción; Modelos teóricos; Práctica reflexiva

Abstract

Background: Initial teacher education faces the ongoing challenge of articulating the theoretical foundations acquired at university with practical experiences developed in educational settings. In this context, action research is recognized as a formative strategy that promotes critical reflection and the development of professional teacher identity. **Objective:** To analyze the evolution of action research models applied to university-based teaching practice between 2000 and 2026. **Methodology:** A systematic literature review was conducted following the PRISMA methodology. Searches were performed in the Scopus, Web of Science, and SciELO databases using the Boolean operators AND and OR, with descriptors related to action research, initial teacher education, and reflective practice. Empirical articles published in peer-reviewed journals and involving student teachers in teaching practice were included. Of the 342 records identified, 22 studies met the selection criteria. **Results:** The findings revealed a progressive evolution of action research models toward reflective, collaborative, and participatory approaches. However, a gap was identified between the deliberative principles promoted by these models and institutional structures

characterized by curricular rigidity, administrative demands, and organizational constraints. **Conclusions:** Action research constitutes a fundamental tool for strengthening professional teacher identity and fostering the connection between theory and practice. Nevertheless, its formative impact depends on institutions' capacity to make educational processes more flexible, promote spaces for critical reflection, and create conditions that enable active participation by future teachers.

Keywords: Investigative skills; Initial teacher training; Research-action; Theoretical models; Reflective practice

Introducción

La formación inicial docente se encuentra inmersa en un debate epistemológico fundamental sobre cómo preparar a los futuros maestros para enfrentar la complejidad de las aulas contemporáneas. Desde las primeras formulaciones de Lewin en la década de 1940, la investigación-acción se ha posicionado como un enfoque metodológico que puede superar la dicotomía entre teoría y práctica educativa (Aras, 2021). Sin embargo, la literatura reciente evidencia que esta vinculación no resulta automática ni lineal, sino que depende de múltiples factores institucionales, culturales y temporales que condicionan su implementación efectiva en los programas de formación docente. La tensión entre los modelos teóricos declarados y las prácticas reales constituye uno de los problemas centrales, que demandan este estudio de revisión de la evidencia disponible.

En las últimas décadas, la investigación-acción ha transitado desde una concepción eminentemente técnica hacia enfoques más flexibles y situados, que reconocen al docente como un profesional reflexivo e investigador de su propia praxis (Darling-Hammond, 2017). Esta evolución paradigmática se manifiesta particularmente en la práctica universitaria, donde los futuros maestros intentan articular los saberes teóricos adquiridos en el aula con las demandas reales de los contextos escolares, integrando además competencias críticas, colaborativas y tecnológicas que fortalecen su desempeño profesional. No obstante, diversas investigaciones señalan que persiste una brecha significativa entre los ideales formativos y las condiciones estructurales que enmarcan las prácticas profesionales, lo cual genera tensiones, limitaciones y desafíos en la formación integral de los futuros docentes (Colén et al., 2016).

En el escenario contemporáneo, los sistemas educativos evidencian transformaciones sustantivas, impulsadas por la digitalización, la diversificación de metodologías de enseñanza y la emergencia de escenarios pedagógicos complejos (Sancho et al., 2020). Dichos cambios han reconfigurado las dinámicas de la práctica universitaria, que exige a los futuros docentes competencias que trascienden la ejecución técnica de estrategias didácticas, incorporando además capacidades críticas, éticas, colaborativas y tecnológicas que fortalecen su desempeño en entornos diversos y cambiantes. En este contexto, la investigación-acción se presenta como una herramienta para desarrollar habilidades de reflexión crítica, resolución de problemas y construcción de conocimiento pedagógico situado (Crawford, 2022). No obstante, la literatura internacional revela que las instituciones educativas enfrentan dificultades significativas para implementar modelos de investigación-acción que respondan adecuadamente a estas nuevas demandas formativas.

La necesidad de una revisión sistemática sobre este tema se justifica por la saturación y la contradicción en la evidencia científica disponible. Si bien existen múltiples estudios que abordan la investigación-acción en la formación docente, muchos de ellos se centran en aspectos parciales o presentan resultados divergentes que dificultan la construcción de un conocimiento integrado sobre la materia (Becerra et al., 2023). Además, los cambios acelerados en los contextos

educativos exigen actualizar permanentemente las reflexiones teóricas y empíricas sobre la viabilidad y pertinencia de los modelos clásicos de investigación-acción en la formación inicial, considerando también las demandas éticas y sociales emergentes. Esta revisión precisamente contribuye a sistematizar y analizar críticamente la producción científica reciente sobre la evolución de estos modelos en la práctica universitaria.

En correspondencia con lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo general analizar la literatura científica publicada entre 2000 y 2026 respecto a la evolución, operativización y tensiones de los modelos de investigación-acción aplicados en la práctica de la formación inicial docente, con el fin de identificar las brechas entre la teoría deliberativa y la ejecución técnica en el aula. Los objetivos específicos incluyen la identificación de los modelos teóricos predominantes, la categorización de los instrumentos de recogida de datos empleados por los futuros docentes, y la caracterización de los principales desafíos institucionales que enfrenta la aplicación del modelo de Elliott (2005). La pregunta que guía esta investigación consiste en conocer cuáles son las tendencias, tensiones y desafíos que presenta la evolución de los modelos de investigación-acción en la formación inicial docente durante el periodo 2000-2026.

Metodología

Esta revisión sistemática se diseñó y ejecutó conforme a las directrices de la declaración PRISMA. La elección de este protocolo respondió a la necesidad de garantizar rigor metodológico, transparencia en los procedimientos de selección y replicabilidad del proceso de búsqueda y síntesis de la literatura. El uso de PRISMA permitió estructurar el proceso de investigación en fases claramente delimitadas, lo que facilitó la identificación y selección de estudios relevantes para responder a las preguntas de investigación planteadas.

La búsqueda de literatura se realizó en el periodo comprendido entre septiembre y octubre de 2025. Se seleccionaron tres bases de datos bibliográficas de reconocido prestigio internacional y regional para el campo de las ciencias de la educación, ellas son Web of Science, Scopus y SciELO. La selección respondió al criterio de cobertura temática, ya que estas bases indexan publicaciones de alto impacto en el ámbito de la formación docente y la investigación educativa.

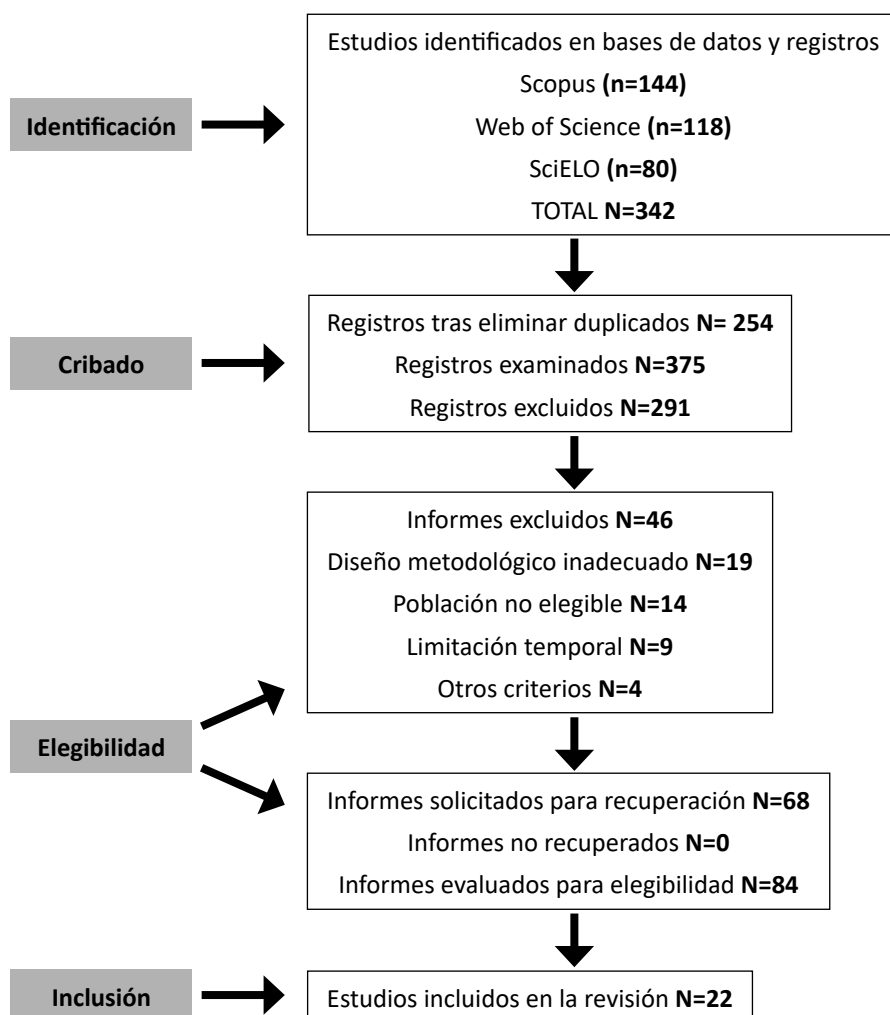
La estrategia de búsqueda combinó descriptores controlados y términos libres mediante operadores booleanos AND y OR. La ecuación de búsqueda para-Scopus y Web of Science fue ("action research" OR "classroom action research" OR "action research models") AND ("initial teacher education" OR "preservice teacher" OR "student teacher" OR "práctica") AND ("reflective practice" OR "teacher reflection"). Para SciELO se utilizó la ecuación ("investigación-acción" OR "investigación acción") AND ("formación inicial" OR "futuros docentes" OR "maestros en formación" OR "prácticas de profesorado") AND ("práctica reflexiva" OR "reflexión docente"). Los términos se indexaron en los campos de título, resumen y palabras clave.

Se establecieron criterios de inclusión y exclusión para delimitar la muestra final. Los criterios de inclusión contemplaron artículos empíricos originales publicados en revistas científicas revisadas por pares; estudios desarrollados en contextos de formación inicial docente donde los sujetos de investigación fueran estudiantes universitarios durante su periodo de prácticas; investigaciones que analizaran, discutieran o aplicaran explícitamente modelos de investigación-acción; documentos publicados entre 2000 y 2026; y artículos redactados en inglés o español. Los criterios de exclusión incluyeron ensayos teóricos, opiniones y actas de congresos; estudios sobre formación docente continua o posgrados donde la investigación-acción fuera ejecutada por docentes en ejercicio; y documentos con intervenciones inferiores a tres semanas de duración.

El proceso de selección se estructuró en cuatro fases tal como se refleja en la Figura 1. La fase de identificación arrojó un total de 342 registros distribuidos en Scopus (n=144), Web of Science (n=118) y SciELO (n=80). Tras la eliminación de 88 duplicados, quedaron 254 registros únicos. La fase de cribado consistió en la revisión de títulos y resúmenes por dos investigadores independientes, lo que condujo a la exclusión de 186 registros que no cumplían con los criterios preliminares. La fase de elegibilidad involucró la lectura a texto completo de 68 informes, de los cuales se descartaron 46 por las siguientes razones: diseño metodológico inadecuado (n=19), población no elegible (n=14), limitación temporal de la intervención (n=9) y otros criterios de exclusión (n=4), entre los que se incluyeron estudios centrados exclusivamente en contextos no formalizados o con muestras reducidas que no permitían la extracción de conclusiones sólidas. La muestra definitiva quedó conformada por 22 estudios que superaron todos los filtros metodológicos.

De cada uno de los 22 artículos incluidos, se extrajeron datos de manera sistemática mediante una matriz de codificación digitalizada. Las variables tipificadas incluyeron datos administrativos (autores, año, revista, país), datos metodológicos (enfoque, muestra, duración), variables de interés teórico (modelo de investigación-acción predominante, barreras reportadas) y variables de interés práctico (instrumentos de recogida de datos empleados). El análisis se realizó mediante una síntesis temática cualitativa que permitió identificar patrones, tendencias y contradicciones en la literatura revisada. No se realizó un metaanálisis cuantitativo dado el carácter heterogéneo de los diseños de estudio incluidos.

Figura 1. Diagrama de flujo



Resultados

Los hallazgos de esta revisión reflejan un panorama complejo donde la investigación-acción en la formación inicial docente transita entre discursos renovados y prácticas enraizadas en tradiciones metodológicas del siglo pasado. El análisis de los 22 estudios seleccionados revela tres ejes conductores: los modelos teóricos que los programas formativos declaran adoptar, los instrumentos con que los futuros docentes operativizan sus indagaciones, y las tensiones institucionales que emergen cuando el ciclo reflexivo colisiona con los calendarios académicos y las dinámicas de co-tutoría. Lejos de una evolución lineal, se detecta un desfase persistente, es decir, mientras el discurso formativo abraza la flexibilidad deliberativa de Elliott (2005), las estructuras universitarias establecen secuencias que reducen la indagación a un procedimiento burocrático. Sobre esta brecha se construyen los resultados a partir de la evidencia revisada.

Modelos teóricos predominantes en la investigación-acción

El análisis de la literatura evidencia que el modelo práctico-deliberativo inspirado en Elliott (2005) constituye el enfoque teórico más recurrente en la producción científica reciente sobre investigación-acción en formación inicial docente. Aras (2021) demuestra que los programas de formación docente han adoptado progresivamente un modelo de investigación-acción basado en la indagación, donde los futuros maestros desarrollan competencias para formular preguntas, recoger evidencias y reflexionar de manera sistemática sobre su práctica pedagógica. En el estudio de Darwin y Barahona (2023) se confirma esta tendencia, los autores expresan que los enfoques de investigación-acción centrados en el aula permiten a los estudiantes conectar de manera significativa los principios teóricos con las realidades concretas de los contextos escolares.

Sin embargo, la hegemonía del modelo deliberativo no implica una superación total de los enfoques técnico-lineales heredados de Lewin (1946). Badillo (2022) identifica que, en numerosos programas formativos, persiste una interpretación reduccionista de la investigación-acción que privilegia la planificación secuencial por encima de la flexibilidad reflexiva. Así, se genera una tensión epistemológica significativa, pues los futuros docentes se enfrentan a modelos teóricos sofisticados, pero encuentran en las estructuras institucionales obstáculos que limitan la implementación de ciclos verdaderamente iterativos. Bremm y Güllich (2022) confirman esta problemática al documentar que las concepciones de investigación-acción entre los formadores de docentes presentan matices importantes que condicionan la manera en que los estudiantes perciben y ejecutan esta metodología.

Leitch y Day (2000) complementan esta perspectiva al proponer que la integración de la investigación-acción con la práctica reflexiva ofrece una visión holística del desarrollo profesional docente, donde la dimensión emocional y los valores personales del futuro maestro son tan relevantes como los aspectos técnicos de la enseñanza. Sin embargo, este enfoque integral, contrasta con la realidad fragmentada de las prácticas profesionales, donde la presión por cumplir con ciclos de investigación estandarizados tiende a relegar la reflexión profunda sobre las creencias y emociones del docente en formación.

Como complemento a esta situación, Caballero et al. (2023) revelan que la integración del pensamiento crítico con la investigación-acción constituye un campo emergente en la formación del profesorado. Sus hallazgos manifiestan que los modelos contemporáneos de investigación-acción tienden a incorporar elementos de reflexión crítica que trascienden la resolución técnica de problemas, aunque esta incorporación no siempre se convierte en prácticas formativas coherentes. Ginsberg (2023) corrobora esta tendencia al demostrar que la investigación-acción durante la formación inicial permite a los futuros docentes desarrollar una postura de

indagación crítica, pues construye significados y genera conocimiento pedagógico a partir de sus experiencias prácticas en las aulas.

El modelo crítico-emancipatorio, por su parte, aparece de manera residual en la literatura revisada. Van et al. (2023) argumentan que la investigación-acción formativa puede ser una herramienta para preparar a los futuros docentes ante los desafíos del siglo XXI, pero reconocen que las condiciones estructurales de la práctica dificultan la aplicación de modelos que trasciendan el ámbito escolar inmediato. Mediante esta constatación se pone de relieve que, aunque la evolución teórica hacia enfoques más complejos y situados es innegable, la implementación efectiva de estos modelos enfrenta barreras relevantes que requieren un análisis detallado de las condiciones institucionales y contextuales.

Instrumentos de recogida de datos y operativización

La operativización de la investigación-acción en la práctica universitaria se apoya en una diversidad de instrumentos de recogida de datos que reflejan tanto tradiciones consolidadas como innovaciones metodológicas recientes. Crawford (2022) declara que los diarios de campo estructurados y la observación participante se mantienen como los pilares fundamentales para el registro de las experiencias de investigación-acción. A través del empleo de estos instrumentos tradicionales los futuros docentes capturan reflexiones detalladas sobre sus prácticas pedagógicas, aunque su efectividad depende en gran medida de la formación previa que reciban los estudiantes en técnicas de registro y análisis reflexivo.

Paralelamente, la irrupción de herramientas digitales ha transformado considerablemente el ecosistema instrumental de la investigación-acción. Muñoz et al. (2020) describen cómo la escritura reflexiva mediada por tecnologías digitales abre nuevas posibilidades para que los futuros docentes articulen sus experiencias prácticas con procesos de conceptualización teórica. Los portafolios digitales, las grabaciones audiovisuales de la propia intervención pedagógica y las plataformas de gestión del aprendizaje constituyen herramientas emergentes que enriquecen las fases de observación y reflexión del ciclo de investigación-acción. Firat y Dinçer (2024) confirman esta tendencia al demostrar que la investigación-acción cooperativa facilita el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo en futuros docentes de educación infantil cuando se combinan instrumentos tradicionales y digitales.

La diversificación instrumental plantea desafíos importantes para la formación de los futuros docentes. Paukner y Sandoval (2019) evidencian que los estudiantes chilenos perciben la investigación-acción como un medio valioso para aprender a investigar, pero reconocen que el dominio de múltiples instrumentos de recogida de datos requiere una formación metodológica sostenida que no siempre está presente en los currículos de licenciatura. Cirocki et al. (2024) sustentan esta perspectiva al señalar que los programas de desarrollo profesional deben integrar tanto el dominio técnico de los instrumentos reflexivos como la comprensión de los fundamentos epistemológicos que enmarcan cada herramienta. Por tanto, esta doble dimensión resulta esencial para que la investigación-acción no se reduzca a una mecánica de recolección de datos, sino que constituya un proceso genuino de construcción de conocimiento pedagógico.

Los instrumentos digitales de evidencia, como los portafolios electrónicos y el videoanálisis, facilitan la triangulación de datos y optimizan la fase de evaluación del ciclo de investigación-acción. Rodríguez et al. (2017) destacan que estas herramientas permiten a los futuros docentes documentar el impacto de su intervención en el aprendizaje de los alumnos con mayor objetividad y precisión. La combinación de instrumentos tradicionales de profundidad con herramientas

digitales de evidencia configura un ecosistema híbrido de recogida de datos que enriquece la experiencia formativa de la práctica universitaria.

Tensiones institucionales y desafíos de la práctica

La revisión de los diferentes estudios permite a la autora de esta investigación abordar también las barreras y tensiones institucionales que enfrentan los futuros docentes al intentar aplicar modelos de investigación-acción en sus experiencias de prácticas profesionales. [Smit et al. \(2023\)](#) constatan que los formadores de docentes expresan preocupaciones respecto a la capacidad de los estudiantes para desarrollar investigación-acción participativa en escuelas secundarias, las cuales se centran en la brevedad de los periodos de prácticas, la falta de autonomía de los estudiantes y la ausencia de estructuras de acompañamiento que faciliten la implementación de ciclos iterativos de reflexión y acción.

Las barreras temporales constituyen uno de los obstáculos más documentados en la literatura revisada. [Pinedo \(2026\)](#) identifica que las competencias de investigación formativa en la formación inicial docente se ven limitadas por la fragmentación de los calendarios académicos y la brevedad de las intervenciones prácticas. Cuando un programa universitario exige completar un ciclo de investigación-acción en un lapso menor a tres meses, se obliga a los estudiantes a simplificar las fases de diagnóstico y reflexión, lo que deviene en una burocratización de la metodología. [Williamson et al. \(2020\)](#) enriquecen esta perspectiva al analizar que las demandas de digitalización han saturado la carga cognitiva de los docentes en formación, lo que dificulta la profundización en los procesos reflexivos que requiere la investigación-acción.

Las dinámicas de co-tutoría entre la universidad y la escuela representan otra fuente de tensión relevante. [Luvalo \(2025\)](#) señala que la reimaginación de la socialización docente en la era tecnológica exige nuevas formas de acompañamiento que superen la desarticulación tradicional entre las expectativas del tutor académico y el maestro guía. Cuando la universidad exige la ejecución de un proyecto de investigación-acción innovador y basado en la evidencia teórica, mientras el centro escolar prioriza la socialización del estudiante en rutinas institucionales preestablecidas, se genera una disonancia que afecta negativamente la experiencia formativa del futuro docente. La Tabla 1 sintetiza los hallazgos principales y las características metodológicas de los 22 estudios que conforman la muestra definitiva, así como ofrece una visión que permite contrastar las diferentes aproximaciones empíricas al fenómeno analizado.

Tabla 1. *Síntesis de los estudios incluidos en la revisión*

Autor (Año)	Principales resultados	Metodología
Aras (2021)	La investigación-acción como modelo de enseñanza basada en la indagación mejora la formación docente al promover competencias investigativas y reflexivas en los estudiantes.	Estudio de caso
Badillo (2022)	La experiencia de investigación-acción en formación docente revela tensiones entre los modelos declarados y las prácticas reales de los futuros maestros.	Cualitativa
Bremm y Güllich (2022)	Las racionalizaciones de los formadores sobre la investigación-acción condicionan significativamente las concepciones que los estudiantes desarrollan sobre esta metodología.	Cualitativa
Caballero et al. (2023)	La integración del pensamiento y la investigación-acción en la formación docente constituye un campo emergente con escasa literatura empírica disponible.	Revisión

Autor (Año)	Principales resultados	Metodología
Colén et al. (2016)	El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros requiere procesos de integración y síntesis de contenidos que trascienden la experiencia práctica inmediata.	Cualitativa
Crawford (2022)	La investigación-acción como práctica basada en evidencia fortalece la enseñanza explícita mediante la reflexión crítica y la observación colegiada.	Cualitativa
Darling-Hammond (2017)	Los programas internacionales de formación docente exitosos integran la investigación-acción como componente estructural de la preparación profesional.	Revisión comparativa
Darwin y Barahona (2023)	Un modelo de investigación basado en el aula hace más realista la investigación para los futuros docentes en su formación inicial.	Estudio de caso
Ginsberg (2023)	La investigación-acción permite a los futuros docentes construir significados y generar conocimiento a través de la indagación crítica.	Cualitativa
Leitch y Day (2000)	La investigación-acción y la reflexión se complementan para ofrecer una visión holística del desarrollo docente profesional.	Revisión teórica
Luvalo (2025)	La reimaginación de la socialización docente en la era tecnológica requiere nuevos enfoques que integren investigación-acción y herramientas digitales.	Cualitativa
Muñoz et al. (2020)	La escritura reflexiva mediada por herramientas digitales facilita la integración de experiencias prácticas con procesos de conceptualización teórica.	Cualitativa
Paukner y Sandoval (2019)	Los futuros docentes perciben la investigación-acción como valiosa para aprender a investigar, pero requieren formación metodológica sostenida.	Cualitativa
Pinedo (2026)	Las competencias de investigación formativa en la formación inicial docente se ven limitadas por la fragmentación curricular y temporal.	Cualitativa
Rodríguez et al. (2017)	La innovación en desarrollo profesional docente mediante investigación-acción mejora las prácticas pedagógicas.	Cualitativa
Sancho et al. (2020)	Iniciativas tecnológicas educativas requieren análisis crítico para superar el fracaso predecible de implementaciones superficiales.	Cualitativa
Williamson et al. (2020)	La pandemia transformó las prácticas pedagógicas mediante tecnologías digitales, lo que genera nuevas tensiones en la formación docente.	Cualitativa
Firat y Dinçer (2024)	La investigación-acción cooperativa desarrolla habilidades de pensamiento reflexivo que migran del nivel técnico a niveles contextuales y críticos.	Cualitativa
Cirocki et al. (2024)	El desarrollo profesional en práctica reflexiva e investigación-acción profundiza el conocimiento docente, pero requiere acompañamiento sostenido.	Estudio de caso
Van et al. (2023)	La investigación-acción formativa prepara a los futuros docentes para futuros desafíos profesionales, pero enfrenta restricciones institucionales significativas.	Cualitativa
Becerra et al. (2023)	La práctica basada en la academia reflexiva constituye una acción fundamental para la formación reflexiva de profesores.	Cualitativa
Smit et al. (2023)	Los formadores de docentes identifican barreras para educar a los estudiantes en investigación-acción participativa en escuelas secundarias.	Cualitativa

Discusión

El análisis de los 22 estudios incluidos en esta revisión sistemática permite identificar una evolución en los modelos de investigación-acción aplicados a la formación inicial docente, aunque esta evolución presenta matices y tensiones que merecen un examen detenido. En primer lugar, los hallazgos confirman la hegemonía creciente del modelo práctico-deliberativo sobre los enfoques estrictamente técnico-lineales, lo que resulta consistente con las tendencias reportadas en la literatura internacional. [Ceylan y Çomoğlu \(2022\)](#), en su análisis temático llegan a conclusiones convergentes al señalar que la investigación-acción en la formación inicial docente ofrece oportunidades para el desarrollo de la reflexión crítica y la construcción de la identidad profesional, aunque enfrenta desafíos como las restricciones de la práctica y las demandas de evaluación.

La comparación con otros estudios refuerza esta interpretación. Por ejemplo, [Kaldi y Zafeiri \(2023\)](#) demuestran que los modos de expresión reflexiva de los futuros docentes en sus escritos sobre prácticas pedagógicas varían considerablemente entre niveles superficiales y profundos de reflexión. Esta variabilidad manifiesta que la capacidad reflexiva no se desarrolla de manera automática por la sola exposición a la investigación-acción, sino que requiere condiciones formativas específicas que promuevan una conciencia profesional cada vez más sofisticada. [Velásquez et al. \(2023\)](#), por su parte, demuestran que la enseñanza reflexiva impacta positivamente el desarrollo profesional de los futuros docentes de inglés, pues identifica beneficios como el aprendizaje entre pares, la reconstrucción del conocimiento pedagógico y la construcción de resiliencia profesional.

Las contribuciones principales de esta revisión se articulan en dos dimensiones fundamentales. La primera contribución consiste en la sistematización de la evidencia sobre la diversificación instrumental de la investigación-acción en la práctica universitaria. Mientras que los estudios previos se centraban predominantemente en los diarios de campo y la observación directa, la literatura reciente documenta la emergencia de un ecosistema híbrido que integra herramientas digitales de captura y análisis de datos con los instrumentos reflexivos tradicionales. [Ilgaz et al. \(2024\)](#) confirman esta tendencia en su revisión sobre investigación-acción en educación científica, donde identifican un uso creciente de tecnologías digitales para el registro y análisis de las experiencias prácticas. La segunda contribución radica en la identificación de una brecha persistente entre los modelos teóricos declarados y las condiciones estructurales de la práctica, un hallazgo que [Kamarudin y Mat \(2024\)](#) también corroboran en el contexto de la educación científica primaria.

No obstante, esta revisión presenta limitaciones que deben considerarse al interpretar sus resultados. La primera limitación se refiere al predominio de estudios cualitativos en la muestra analizada, lo que restringe la posibilidad de establecer relaciones causales sólidas entre las variables de estudio. [Messikh \(2020\)](#) señala que esta tendencia metodológica es recurrente en la investigación sobre investigación-acción en educación, lo que plantea la necesidad de futuros estudios con diseños mixtos o cuantitativos que complementen los hallazgos cualitativos disponibles. La segunda limitación reside en la concentración de estudios en contextos geográficos específicos, predominantemente europeos y latinoamericanos, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos con realidades socioculturales y políticas diferentes.

Las comparaciones con diversos estudios revelan tensiones que trascienden el ámbito revisado. [Hünük y MacPhail \(2023\)](#) demuestran que la co-construcción de experiencias de investigación-acción entre formadores de docentes y futuros profesionales constituye un factor clave para el éxito de esta metodología. Su hallazgo sobre la importancia del amigo crítico y la creación de ambientes colaborativos de aprendizaje complementa los resultados de esta revisión, que

identifica la desarticulación de la co-tutoría universidad-escuela como una barrera estructural. De esta manera, estas convergencias internacionales refuerzan la necesidad de diseñar estructuras de acompañamiento que trasciendan la lógica individualista de la práctica tradicional.

La tensión entre la aspiración reflexiva y la realidad institucional, identificada en esta revisión, encuentra un eco significativo en la propuesta de [Aranguren \(2007\)](#), quien describe la investigación-acción sistematizadora. El modelo profundiza en la sistematización de la experiencia como una estrategia generadora de conocimientos integrados a la formación crítico-reflexiva, y enfatiza que el docente aprende mientras actúa en su rol profesional. El análisis de esta perspectiva permite afirmar que converge con la necesidad de superar la ejecución técnica burocrática, pero añade una dimensión clave que la presente revisión no detalla con tanta fuerza, ella es la conformación de un equipo de investigadores que basan sus reflexiones en la práctica cotidiana, lo que sugiere que la dimensión colectiva puede ser un amortiguador ante las rigideces estructurales.

En contraste con las barreras temporales y de co-tutoría señaladas en los hallazgos de [Pinedo \(2026\)](#) y [Luvalo \(2025\)](#), [Aranguren \(2007\)](#) propone que la investigación-acción no es solo un medio para la mejora individual, sino una estrategia de intervención y formación que permite sistematizar experiencias y conocimientos en ciclos que integran la exploración, planificación, experimentación y sistematización. Este enfoque de “investigación-acción sistematizadora” ofrece una vía para contrarrestar la fragmentación, pues al priorizar la sistematización de la experiencia vivida, se dota de sentido a la indagación más allá de los plazos académicos, y así transforma el proceso en una herramienta para la construcción de identidad profesional desde el primer ciclo de prácticas.

Finalmente, la revisión evidencia la escasa presencia del modelo crítico-emancipatorio. Sin embargo, el trabajo de [Aranguren \(2007\)](#) demuestra que es posible integrar una perspectiva transformadora cuando la investigación-acción se concibe como un proceso colectivo de formación. Al poner el acento en la evaluación y sistematización de la experiencia, se supera la lógica instrumental y se abordan las dimensiones personales y sociales del aprendizaje docente, que responde al llamado de [Leitch y Day \(2000\)](#) sobre la necesidad de una visión holística. Por esta razón, para consolidar la investigación-acción como eje de la identidad profesional, las instituciones deberían fomentar no solo la flexibilidad, sino también espacios de co-investigación donde la reflexión colectiva y la sistematización sean el núcleo del proceso formativo.

En síntesis, la discusión evidencia que la investigación-acción en la formación inicial docente se encuentra en un momento de transición paradigmática donde los avances teóricos no siempre se corresponden con las prácticas formativas implementadas. La superación de esta brecha requiere no solo la actualización de los modelos teóricos que incorporen las nuevas realidades digitales y pedagógicas, sino también la transformación de las estructuras institucionales que enmarcan las prácticas profesionales de los futuros docentes. De esta manera, o sea, mediante esta doble dimensión de cambio es posible consolidar la investigación-acción como una herramienta genuina para la construcción de la identidad profesional docente.

Conclusiones

Esta revisión sistemática, fundamentada en el protocolo PRISMA y en el análisis de 22 estudios empíricos publicados entre 2000 y 2026, ha permitido cartografiar la evolución de los modelos de investigación-acción en la formación inicial docente con un nivel de detalle y rigor que trasciende las aproximaciones parciales existentes. El hallazgo principal revela una tensión epistemológica persistente entre la aspiración teórica del modelo práctico-deliberativo y la realidad de la ejecución técnica en el aula. Los programas formativos han adoptado discursivamente los

principios de la reflexión crítica y la indagación situada, pero las estructuras institucionales de la práctica perpetúan ciclos rígidos heredados de enfoques técnico-lineales, condicionados por la brevedad temporal y la fragmentación de los calendarios académicos.

La relevancia de estos hallazgos reside en su capacidad para iluminar las condiciones bajo las cuales la investigación-acción puede cumplir su promesa formativa de consolidar la identidad del docente como profesional reflexivo e investigador. La diversificación de los instrumentos de recogida de datos, que integra herramientas tradicionales de profundidad con tecnologías digitales de evidencia, constituye un avance evidente que enriquece las posibilidades de triangulación y análisis de las experiencias prácticas. Sin embargo, este avance instrumental pierde fuerza cuando las dinámicas de co-tutoría entre la universidad y la escuela permanecen desarticuladas, lo que genera una disonancia que afecta la formación de los futuros docentes.

Las implicaciones de esta revisión apuntan hacia la necesidad de transformaciones institucionales que permitan la flexibilización de las demandas de la práctica y la creación de ecosistemas de acompañamiento más articulados entre las instituciones formadoras y las escuelas de práctica. Se sugiere que futuras investigaciones adopten enfoques longitudinales para evaluar si las competencias de investigación-acción adquiridas durante la formación inicial logran madurar hacia enfoques emancipatorios una vez que el docente se inserta profesionalmente. Asimismo, se recomienda el desarrollo de estudios con diseños mixtos que complementen la riqueza de los hallazgos cualitativos con evidencias cuantitativas que permitan establecer relaciones de impacto más sólidas entre los modelos de investigación-acción y el desarrollo de competencias profesionales en los futuros maestros.

Acerca de

Contribución de los autores: Las autoras contribuyeron a la conceptualización del estudio, desarrollo metodológico, análisis e interpretación de los datos, redacción del manuscrito y revisión crítica de su contenido intelectual. Aprobaron la versión final para su publicación.

Financiamiento: Las autoras declaran que no recibieron financiamiento para esta investigación.

Conflicto de interés: Las autoras declaran no tener conflicto de intereses.

Certificación ética: Por tratarse de una revisión sistemática de literatura científica, basada en artículos publicados y fuentes documentales disponibles en las bases de datos Scopus, Web of Science y SciELO, la presente investigación no involucró la participación directa de seres humanos ni la recolección de datos personales. En consecuencia, no requirió consentimiento informado ni aprobación de un comité de ética. El estudio se desarrolló respetando los principios de integridad académica, rigor metodológico y adecuada citación de las fuentes consultadas.

Historia del artículo: Artículo recibido 07 de julio 2026 | Aceptado 10 de agosto 2026 | Publicado 10 de septiembre 2026

Cómo citar:

Cabrera Félix, C; Román-Santana, W. M. (2026). La evolución de los modelos de investigación-acción en la formación inicial docente: Una revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 10(43). <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v10i43.1307>

Referencias

- Aras, S.** (2021). Action research as an inquiry-based teaching practice model for teacher education programs. *Systemic Practice and Action Research*, 34, 153-168. <https://doi.org/10.1007/s11213-020-09526-9>
- Aranguren, G.** (2007). La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol de investigador. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 173-195. <https://ve.scielo.org/pdf/p/v28n82/art02.pdf>
- Badillo, M.** (2022). Investigación en la acción. Experiencia de formación docente. *Innovación Educativa (México, DF)*, 22(88), 96-118. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v22n88/1665-2673-ie-22-88-96.pdf>
- Becerra, C., Ibáñez, R., y Valenzuela, E.** (2023). Formación inicial docente basada en el practicum: la academia reflexiva como praxis fundamental para la formación de profesores. *Revista Colombiana De Educación*, (87), 111–138. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13011>
- Bremm, D., y Güllich, R.** (2022). Racionalizaciones y concepciones de la investigación-acción y su relación con la formación docente de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (52), 193-210. <https://doi.org/10.17227/ted.num52-13513>
- Caballero, C., Ruiz, I., y Pinedo, R.** (2023). Pensamiento, investigación-acción y formación docente. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 98(37.1). <https://doi.org/10.47553/rifop.v98i37.1.94687>
- Ceylan, E., y Çomoğlu, İ.** (2022). A thematic analysis of action research in initial teacher education: Reflections and future directions. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 1314-1328. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1169772>
- Cirocki, A., Indrarathne, B., y Alcívar Calderón, V. E.** (2024). Effectiveness of professional development training on reflective practice and action research: A case study from Ecuador. *Reflective Practice*, 25(4), 495–513. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2384124>
- Colén, M., Jarauta, B., y Castro, L.** (2016). El aprendizaje reflexivo en la formación inicial de maestros/as: de la experiencia a la integración y síntesis de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 179-198. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45679
- Crawford, R.** (2022). Action research as evidence-based practice: Enhancing explicit teaching and learning through critical reflection and collegial peer observation. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(12), 53-73. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6065>
- Darling-Hammond, L.** (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darwin, S., y Barahona, M.** (2023). Making research (more) real for future teachers: A classroom-based research model for initial teacher education. *Educational Action Research*, 31(4), 745-761. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1980073>
- Elliott, J.** (2005). El cambio educativo desde la investigación-acción (4.ª ed.). Ediciones Morata.
- Firat, Z., y Dinçer, F.** (2024). An action research on the development of the reflective thinking skills of preservice preschool teachers. *Systemic Practice and Action Research*, 37(6), 985–1013. <https://doi.org/10.1007/s11213-024-09680-4>

- Ginsberg, R.** (2023). Preservice teacher action research: Making meaning and generating knowledge through inquiry. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(1), 01-11. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2023.160101>
- Hünük, D., y MacPhail, A.** (2023). Exploring the co-construction of an action research experience between a teacher educator and pre-service teachers. *European Physical Education Review*, 29, 145-161. <https://doi.org/10.1177/1356336X221126377>
- Ilgaz, G., Vural, L., y Bağıslayan, B.** (2024). Action research in science education: A systematic review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 12(4), 193-202. <https://doi.org/10.17478/jegys.1554538>
- Kaldi, S., y Zafeiri, S.** (2023). Identifying reflective modes in pre-service teachers' written reflections on the implementation of project-based learning during the school práctica. *Frontiers in Education*, 7, 1072090. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1072090>
- Kamarudin, M. Z., y Mat Noor, M. S. A.** (2024). What do we know about the selection of action research methodologies in primary science education? A systematic literature review. *Educational Action Research*, 32(5), 825-847. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2261502>
- Leitch, R., y Day, C.** (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193. <https://doi.org/10.1080/09650790000200108>
- Lewin, K.** (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Luvalo, L.** (2025). Re-imagining teaching socialisation to students in the era of technology. *Universidad y Sociedad*, 17(4), e5119. <https://www.scienceopen.com/document?vid=0e8900b7-7362-465c-acdb-5c3160a55a33>
- Messikh, D.** (2020). A systematic review of the outcomes of using action research in education. *Arab World English Journal*, 11(1), 482-488. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.32>
- Muñoz, S. L., Pañagua, L., y Blanco, N.** (2020). La escritura reflexiva como mediación en la formación inicial de docentes. Pensar la enseñanza, inscribir la experiencia. *Investigación en la Escuela*, (101), 109-117. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.09>
- Paukner, F., y Sandoval, R.** (2019). Aprendiendo a investigar a través de la investigación-acción. *Educación y Educadores*, 21(3), 504-519. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.3.7>
- Pinedo, V.** (2026). Competencias de investigación formativa en la formación inicial docente. *Revista Espacios*, 47(1), 270-282. <https://doi.org/10.48082/espacios-a26v47n01r03>
- Rodríguez, J., Ligan, S., Hernández, R., y Alhuay, J.** (2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. *Interdisciplinaria*, 34(2), 407-424. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18054403010.pdf>
- Sancho, J., Rivera, P., y Miño, R.** (2020). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61-75. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Smit, B., Tigelaar, D., Berry, A., y Admiraal, W.** (2023). Teacher educators' views on educating pre-service teachers for participatory action research in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104126. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104460>

Van, L., Jansen, E., y Van, K. (2023). Pre-service teacher research: A way to future-proof teachers? *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 435–455. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1928070>

Velásquez, F., Ramírez, H., Capajaña, A., y Córdova, M. D. C. (2023). Reflective teaching impact upon pre-service English teachers' professional development: A systematic review. *rEFlections*, 30(3), 971-996. <https://doi.org/10.61508/refl.v30i3.269102>

Williamson, B., Eynon, R., y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: Digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>