

Revista de Ciencias Sociales

Tendencias y retos de la formación docente en Iberoamérica

Pirela Morillo, Johann*
Pérez, Libardo Enrique**
Pardo, Luis Ernesto***

Resumen

La formación docente se enfrenta, en estos momentos, con retos y desafíos que implican de parte de las instituciones formadoras, esfuerzos para garantizar que los futuros maestros y maestras puedan hacer frente a las complejidades y el dinamismo de las sociedades actuales, caracterizadas por incertidumbres y turbulencias. En este sentido, el objetivo de este artículo es analizar las tendencias de la formación docente en Iberoamérica y cómo éstas podrían permitir evaluar hasta qué punto tienen vigencia los conceptos que la fundamentan. La metodología se basó en el análisis documental de contenido de documentos académicos y directrices trazadas desde organismos internacionales. Los resultados revelan la urgencia de construir sistemas para la formación de docentes, considerando singularidades históricas, sociales, políticas y culturales como horizontes de sentido que ayudan a potenciar la formación de los formadores requeridos para incrementar el desarrollo humano, integral y sustentable, enfatizando en las complejidades, interactividades y diversidades de hoy. Las conclusiones resaltan la evidente formulación de concepciones sobre la educación y la formación docente; sin embargo, aún hace falta trabajar mucho más en los procesos de construcción de sistemas integrales para la formación del magisterio, estableciendo su naturaleza, alcance y estructura para el desarrollo de los países.

Palabras clave: Formación docente; retos de la educación; tendencias educativas; políticas educativas; Iberoamérica.

* Doctor en Ciencias Humanas. Doctor en Bibliotecología y Estudios de Información. Docente e Investigador del Departamento de Estudios de Información en la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. E-mail: jepirela@unisalle.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6912-658X>

** Candidato a Doctor en Complejidad por la Multiversidad Mundo Real, Hermosillo, México. Magíster en Educación. Docente e Investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación y Director de la Maestría en Docencia en la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. E-mail: lperez@lasalle.edu.co; espirallp@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3591-8087>

*** Candidato a Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. Magíster en Docencia. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos. Especialista en Pedagogía por Procesos. Docente e Investigador del Departamento de Estudios de Información en la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. E-mail: lpardo@unisalle.edu.co; luisernestopardo@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6127-4556>

Trends and challenges of teacher training in Ibero-America

Abstract

Teacher training is currently facing challenges that imply, on the part of training institutions, efforts to ensure that future teachers can face the complexities and dynamism of today's societies, characterized by uncertainties and turbulence. In this sense, the objective of this article is to analyze the trends of teacher training in Ibero-America and how these could allow evaluating to what extent the concepts that support it are valid. The methodology was based on the documentary analysis of the content of academic documents and guidelines drawn up by international organizations. The results reveal the urgency of building systems for teacher training, considering historical, social, political and cultural singularities as horizons of meaning that help to enhance the training of the trainers required to increase human, comprehensive and sustainable development, emphasizing the complexities, interactivities and diversities of today. The conclusions highlight the evident formulation of conceptions about education and teacher training; however, much more work still needs to be done on the processes of building comprehensive systems for teacher training, establishing their nature, scope and structure for the development of the countries.

Keywords: Teacher training; educational challenges; educational trends; educational policies; Ibero-America.

Introducción

La formación docente siempre ha sido objeto de preocupación de las instituciones que por tradición se han encargado de esta tarea, como las escuelas normales, universidades pedagógicas e instituciones de educación superior en general, que cuentan con facultades, escuelas o programas académicos de ciencias de la educación. En muchas ocasiones, los modelos de consolidación de la democracia, entendidos como proyectos político-sociales, han formulado directrices para contribuir con la formación académica en diversos niveles y modalidades de los sistemas educativos y, en este sentido, el Estado ha sido protagonista, participando con propuestas que han orientado sus esfuerzos para asegurar la preparación adecuada de los maestros y maestras, mediante lo cual se apalancan procesos de fortalecimiento de las competencias requeridas para impulsar el desarrollo social y productivo.

En torno a la formación docente se han formulado diversos sistemas, concebidos

como estructuras conceptuales y curriculares que sirven de marco de acción, alrededor de las cuales se han definido las apuestas formativas. Un breve examen de estas propuestas permitiría constatar que los núcleos curriculares más o menos invariables de los sistemas para la formación de docentes apuntan a: Contenidos sobre Currículo, Pedagogía y Didáctica, Historia y Legislación Educativa, Psicología (general, evolutiva, del aprendizaje), Investigación Educativa, Gestión y Administración Escolar, entre otros saberes que permiten profundizar en la naturaleza y alcance de los procesos formativos: Sus agentes, instituciones, planeación y evaluación de sus resultados.

Otros componentes, más de corte organizacional y estructural, que han organizado los sistemas para orientar la formación de docentes, han evidenciado un predominio hacia enfoques que no reconocen la posibilidad de la cooperación académica, con sus escenarios interinstitucionales para avanzar en la construcción de alternativas que permitan conformar ecosistemas formativos,

mediados por el diálogo, la movilidad nacional y la interlocución como un espacio que dinamiza y construye permanente mapas de acción para imprimir innovación en los enfoques.

En el marco de estos argumentos iniciales, este trabajo tiene como objetivo analizar las tendencias de la formación docente en Iberoamérica y cómo éstas podrían permitir evaluar hasta qué punto tienen vigencia los elementos a partir de los cuales se pueden estructurar los sistemas de formación docente en el momento actual, caracterizado por complejidades que hablan de cambios importantes en los espacios, medios y procesos de aprendizaje, requiriéndose una mayor centralidad en otras mediaciones pedagógicas y didácticas que generen los diálogos necesarios, utilizando códigos en torno a los cuales se organizan los sentidos y significados socio-culturales, con el uso de tecnologías de información y comunicación, así como considerando retos que apuntan hacia la educación inclusiva, intercultural e interdisciplinar.

La metodología que se estructuró en la investigación consideró la revisión sistemática de literatura en las fuentes de datos: *Scopus* y *Web of Science* (WOS), para determinar el comportamiento temático y principales tendencias sobre la formación docente. También se realizó un análisis documental de contenido de fuentes académicas y directrices proyectadas desde referentes elaborados por expertos de organismos internacionales, con base en lo cual se realizaron análisis que permitieron inferir algunas tendencias y retos por considerar en la construcción de sistemas integrales para la formación de los docentes que el presente y futuro sostenible, así como diverso requieren.

Aunque son diversos los trabajos que se han desarrollado sobre esta temática, en diferentes momentos históricos y en varios países, hace falta la actualización de los referentes conceptuales que se traducen en orientaciones para las prácticas de formación docente, entendiéndolas no solo desde racionalidades pedagógicas y didácticas, sino

también éticas, políticas y socio-culturales, articulando la construcción de sistemas para la formación del magisterio con los modelos de desarrollo de los países, en el entendido que la formación docente constituye un eje fundamental para apalancar el desarrollo. En este sentido, esta investigación responde a la necesidad de renovar los sistemas de formación de los docentes, sobre la base de tendencias y retos que se han planteado a este proceso, el cual debe asumirse desde principios de complejidad, innovación y compromiso social.

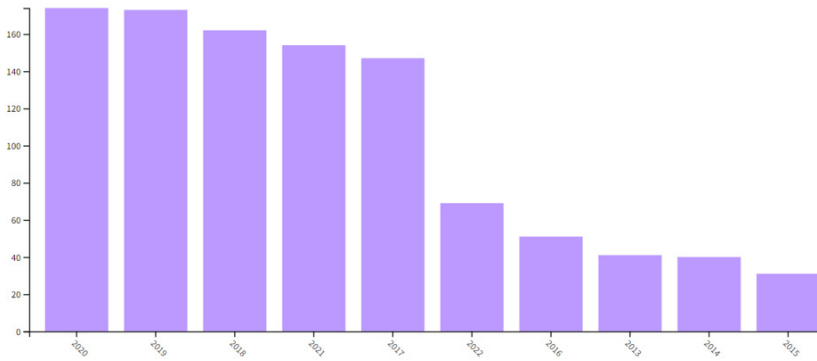
1. Revisión sistemática sobre formación docente en *Web of Science* y *Scopus*

En este apartado se presentan resultados de un proceso de revisión sistemática de la literatura académica que está disponible en las fuentes de datos: *Scopus* y *Web of Science*, teniendo en cuenta como estrategia de búsqueda los términos tanto en español como en inglés, relacionados con el tema objeto de estudio: Formación docente en Iberoamérica. Para el desarrollo de la revisión se consideraron: Años de mayor y menor producción científica sobre el tema, autores más productivos, universidades y co-ocurrencias terminológicas; es decir, términos relacionados con la categoría de formación docente, los cuales aparecen con mayor frecuencia en la literatura disponible en las fuentes de datos mencionadas. Cabe acotar que, para esta revisión, se han considerado los cinco últimos años de producción intelectual disponible en las fuentes de datos referidas.

En las gráficas que se muestran a continuación se evidencia un comportamiento similar, en términos de que los años de mayor producción, tanto en la fuente de datos: *Scopus* como *Web of Science*, son en el rango que va desde 2017 al 2021, con un incremento importante en el año 2021, que se observa con la fuente de datos *Scopus* (ver Gráficos I y II). Estos datos pudiesen estar correlacionados con el hecho que desde la publicación de la Agenda 2030, en el año 2015, se ha notado

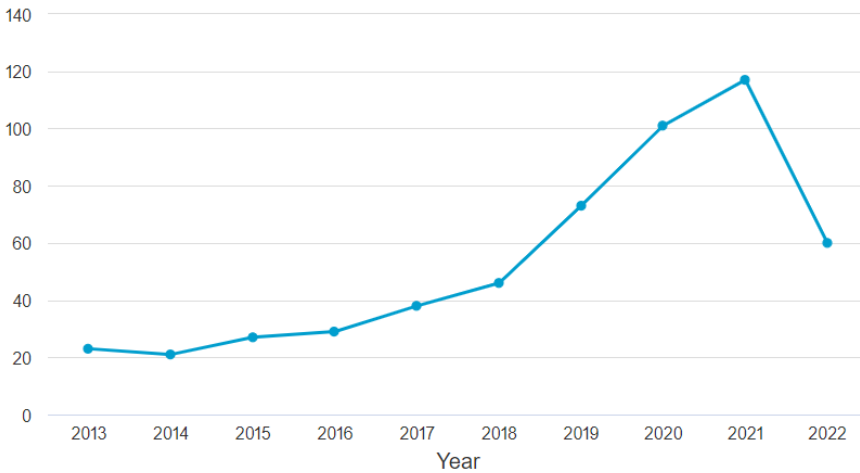
un aumento importante en temas educativos, sobre todo en lo que respecta a la formación docente, dado que el objetivo número 4 de esta

Agenda coloca el acento en la necesidad de transitar hacia una educación de calidad.



Fuente: Elaboración propia, 2022 con base en Web of Science.

Gráfico I: Años de mayor producción en WOS

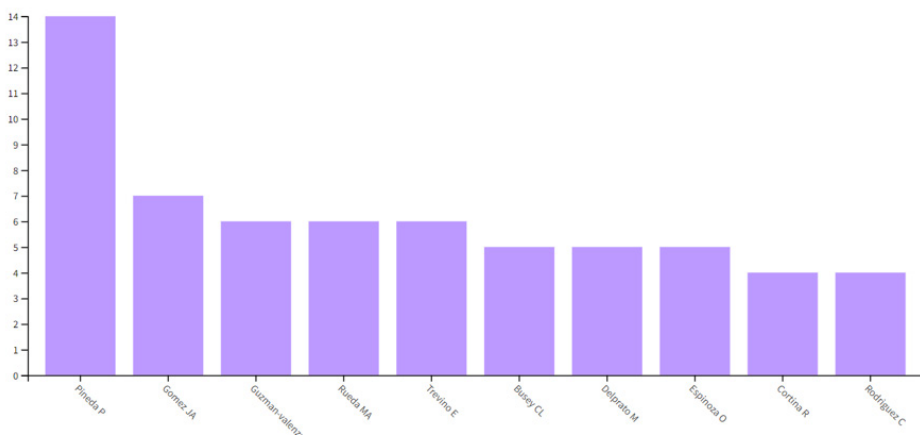


Fuente: Elaboración propia, 2022 con base en Scopus.

Gráfico II: Años de mayor producción en Scopus

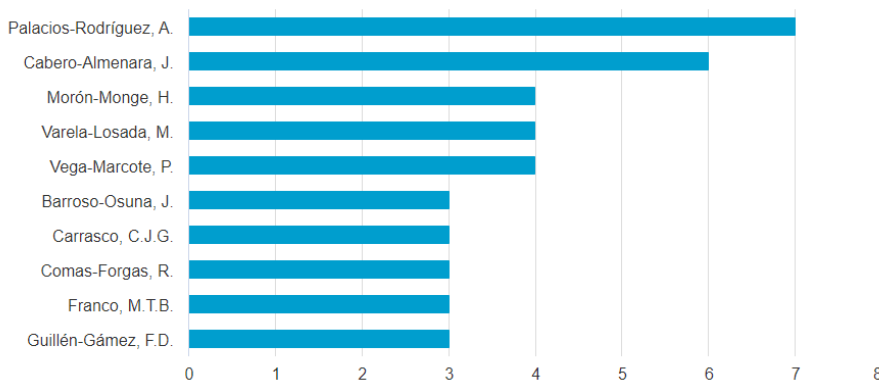
En cuanto a los autores más productivos, se observa que Pineda, P. es quien aparece con mayor número de artículos en *Web of Science*; y en *Scopus*, se distribuyen la mayor producción científica los autores Palacios Rodríguez y Cabero Almenara (ver Gráficos III y IV). Al realizar un análisis de los principales temas que se publican sobre formación docente, se constata que existen tendencias marcadas hacia el desarrollo de competencias digitales,

la formación docente desde la educación superior, educación intercultural, entre otros temas, que también están íntimamente relacionados con las apuestas teóricas y prácticas que se trazan desde los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030. Con ello se puede evidenciar que la formación docente orbita alrededor de estos aspectos considerados estratégicos para el logro de una educación de calidad.



Fuente: Elaboración propia, 2022 con base en Web of Science.

Gráfico III: Autores más productivos en WOS

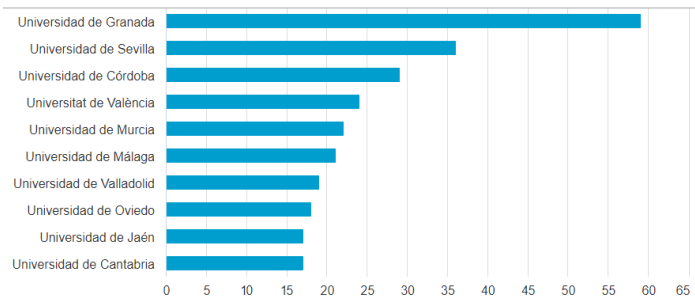


Fuente: Elaboración propia, 2022 con base en Scopus.

Gráfico IV: Autores más productivos en Scopus

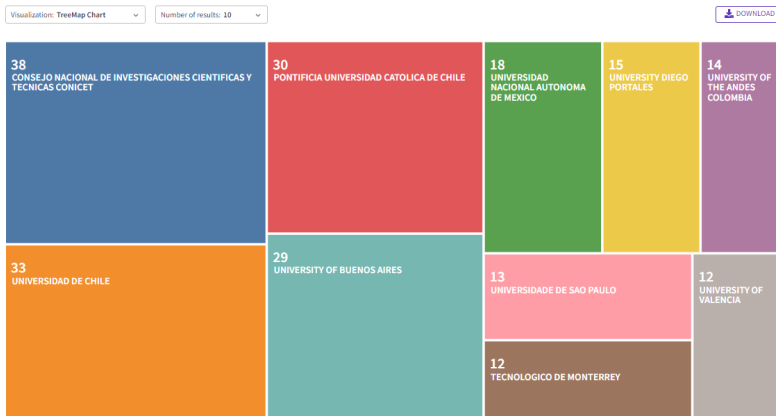
Pasando ahora al asunto de las universidades con mayor número de apariciones en la revisión de la literatura científica sobre formación docente, se reporta que *Scopus* muestra la mayor concentración en cuanto a este aspecto, en universidades españolas, tales como: Granada, Sevilla, Córdoba, Valencia y Murcia; mientras que en WOS, tienen mayor aparición las universidades y centros de investigación latinoamericanos, tales como: el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de

Argentina, la Universidad de Chile, y la Pontificia Universidad de Chile. Estos datos permiten evidenciar el interés por parte de los grupos de investigación e investigadores sobre el tema de la formación docente, que ha sido incluido en las agendas de investigación, como un tema relevante, al cual se le ha estado dando atención sistemática, no solo mediante procesos de reflexión y análisis, sino, sobre todo, en relación con propuestas para mejorar la formación docente en Iberoamérica (ver Gráficos V y VI).



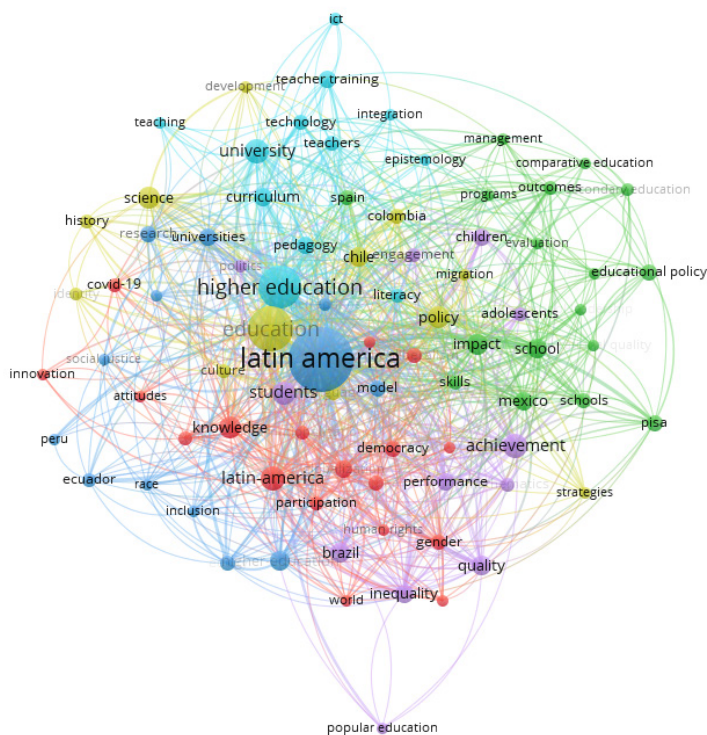
Fuente: Elaboración propia, 2022 con base en Scopus.

Gráfico V: Universidades con mayor producción. Scopus



Fuente: Elaboración propia, 2022 con base en WOS.

Gráfico VI: Universidades con mayor producción en WOS



Fuente: Elaboración propia, 2022 con base en WOS.

Figura II: Red de co-términos alrededor de la formación docente en WOS

2. **Proyectando tendencias sobre la formación docente en la actualidad**

Para trazar las tendencias sobre la formación docente en los actuales momentos, es importante identificar referentes internacionales que pueden servir como horizontes de sentido para plantear algunos elementos centrales que permitan configurar los componentes que estructurarán los sistemas que admiten orientar la formación

de maestros. En primer lugar, se considera importante enfatizar en el hecho que la formación docente requiere la realización de un ejercicio de precisión sobre sus nociones, marcadas por la naturaleza y alcance del deber ser de la preparación del magisterio, en términos de si será formación, capacitación, perfeccionamiento o actualización docente.

Con base en lo anterior y considerando los planteamientos de Ortuño e Iglesias (2015), lo dialógico se constituye en uno de los elementos esenciales de la acción docente, por

tanto; los sistemas integrales para la formación de maestros y maestras deberán compartir como condición fundamental para establecer diálogos con las necesidades y demandas sociales, culturales, científicas, tecnológicas y políticas actuales, que demandan de nuevos docentes que tengan los códigos de interacción con los estudiantes sobre todo en relación con la apropiación de la competencia digital y los cambios que éstas demandan, así como las habilidades sociales (Fernández-Cruz y Fernández-Díaz, 2016) que tienen que ver con el uso de las tecnologías y las necesidades de nuevos aprendizajes para una sociedad cambiante.

En segundo lugar, es igualmente importante considerar también las tendencias en la configuración de modelos y enfoques pedagógicos actuales que deben trascender las perspectivas conductistas y cognoscitivistas para ubicar la discusión en la necesidad de construir nuevos y más acordes sistemas de representación de la realidad, mediada por la presencia de nuevos dispositivos y recursos que hacen mucho más dinámica los procesos formativos. En tercer lugar, existen otras tendencias que se le plantean a la formación docente tomando en cuenta los avances de las tecnologías digitales y las actuales características de los contextos socio-culturales. Los avances de las tecnologías están ejerciendo una fuerte presión a los sistemas de formación docente debido a que están obligando a replantear las funciones y los roles de los agentes educativos, tal como lo señalan Espinoza, Ley y Guamán (2019).

En este sentido, la configuración de los ecosistemas digitales e interactivos ameritan formar a los estudiantes para un uso significativo de la información y las aplicaciones tecnológicas y ello supone que los docentes asuman con creatividad los retos que implican el uso significativo de tales medios, incorporando una perspectiva humana y social de estas tecnologías, ante lo cual se requiere de otros matices que permeen los procesos de formación mediados por TIC, incluido el denominado aprendizaje móvil o ubicuo, con especial prevalencia por lo social (UNESCO

2012; Lozano-Ramírez, 2019).

Dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) expresados por Naciones Unidas (2015) se propone el Objetivo No. 4, relacionado con la necesidad de fortalecer la idea de una educación de calidad, ante lo cual se debe garantizar una educación que sea inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje para toda la vida, para todos y todas.

Una de las metas que se han definido en este marco conceptual y de acción para 2030 es precisamente garantizar que todos los alumnos y alumnas adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante la educación para el desarrollo y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios. Otros autores como Vélaz y Vaillant (2021), siguiendo esta idea se han referido a la necesidad de contar con los mejores talentos para la docencia.

Estos postulados implican que los docentes desde las Facultades y Programas de formación de licenciados estén alineados con estos principios y criterios teóricos, lo cual a su vez también alude a la inclusión de temas transversales como: Sostenibilidad; construcción de la paz y la no violencia en todas sus manifestaciones; educación para la gestión de las emociones, lo cual pasa por considerar además de lo cognitivo los componentes afectivos; el ejercicio de nuevas ciudadanía digitales y críticas; el reconocimiento de la riqueza multicultural; y el uso de las tecnologías y los medios digitales con responsabilidad y ética (Souto, 2017; Díaz, Zorrilla y García, 2021).

La Declaración de Inchéon, acordada por expertos de UNESCO (2015), plantea la hoja de ruta que se debe seguir para la formación de los docentes, la cual debe mostrarse articulada con la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover

oportunidades de aprendizaje permanente para todos, lo cual implica considerar principios como: Inclusión, equidad, igualdad de género, calidad, oportunidades de aprendizaje. En este sentido, adquieren especial relevancia que se retomen los programas planteados para el desarrollo del pensamiento, mediante la identificación y ejercitación de estructuras cognitivas que propendan por el pensamiento crítico, creativo e innovador.

La educación del presente y del futuro deberá estar cimentada en el fomento no de la adquisición de contenidos, disponibles en diversidad de fuentes y recursos informativos, sino que el énfasis se debe colocar en el desarrollo de los procesos para aprender a aprender, lo cual pasa por aprender a comparar y a seleccionar fuentes de información de todo tipo (Louzano y Moriconi, 2015; Cano y Ordoñez, 2021).

El informe de UNESCO (2016) sobre el diagnóstico mundial de la situación actual de las ciencias sociales, es otro de los referentes internacionales que se pueden asumir como horizonte de sentido, entendiéndolo que uno de los retos por superar que permita configurar un sistema integral para la formación de docentes, es el reconocimiento de los grandes problemas de la sociedad y de las ciencias sociales en particular, dentro de los cuales se identifican la desigualdad descontrolada que puede poner en peligro la sostenibilidad de las economías, así como de las sociedades y las comunidades.

Una de las formas mediante las cuales será posible disminuir las desigualdades, cuya expresión se concreta en la agudización de brechas: Sociales, cognitivas, entre otras, es precisamente con la formación de docentes, orientada en el desarrollo de las capacidades necesarias para reducir tales brechas, especialmente aquellas que permiten a los sujetos superar las situaciones de rezago que impiden avanzar hacia la participación activa en la construcción de posibilidades concretas de desarrollo social y cognitivo.

Desde las líneas que se expresan en el informe de UNESCO (2016), se expone que las desigualdades no se deben concebir y abordar con una óptica que sólo tenga

en cuenta los ingresos y la riqueza porque, además de económicas, también son políticas, sociales, culturales, ambientales, territoriales y cognitivas. Para lo cual es necesario comprender mejor los vínculos entre las desigualdades y sus entrecruzamientos para crear sociedades más equitativas.

Una de las propuestas que se formulan en torno al asunto de las desigualdades es el necesario cambio que conduzca a la adopción de un programa de trabajos de investigación en ciencias sociales que sea interdisciplinario, multiescalar y globalmente inclusivo, a fin de configurar las vías que conduzcan a una mayor igualdad, para lo cual será importante que los docentes asuman como parte de su formación los itinerarios que se han recorrido, como un escenario no solo de reflexión sino de cualificación permanente de sus prácticas (Boerr, 2021).

Otro de los referentes internacionales desde donde se pueden inferir líneas para repensar la formación docente en la actualidad es el conocido informe UNESCO (2015) sobre la Ciencia, considerado como muy importante para proyectar algunos elementos que deben estar presentes en la formación de los maestros.

Ante los dilemas presentados en este informe, relacionados con las tensiones entre el conocimiento que se deriva de las investigaciones básicas y aplicadas o la investigación para el bien común o para la comercialización, cabría preguntarse cuáles deberían ser los conceptos, metodologías y valores que deben estar presentes en la formación de los docentes, de modo que luego puedan enseñar estas diferencias, mediante el desarrollo de actitudes científicas en los estudiantes, basadas en un pensamiento no solo crítico, sino también estratégico y creativo, a partir de los cuales se puedan apreciar las diferentes posibilidades de aplicación y concepción del conocimiento, producto de las interacciones humanas con la realidad.

De modo que se trata de pensar en una formación docente que debe ubicarse en los significados, propósitos e intencionalidades de la integralidad, para lo cual se requiere transitar hacia la inter y la transdisciplinaridad,

éstas dos últimas concebidas como niveles de interacción con el conocimiento, reconociendo el aporte que desde diversas disciplinas se pueden realizar a los procesos educativos y de modo particular a la formación de docentes en la que deben converger racionalidades no solo curriculares, pedagógicas y didácticas, sino que además éstas se deben alimentar de matices socio-culturales, científicos y tecnológicos. En este sentido, el desarrollo de la competencia informacional por parte de docentes será de fundamental importancia (Muñiz, Sants y Muñoz, 2011).

Infante (2010), al plantear los desafíos de la formación docente, expresa que ésta debe articularse en torno a la educación inclusiva que reconozca las diversidades culturales, étnicas, religiosas y de género, por lo cual, la formación de profesores y profesoras se constituye en un desafío para las instituciones de educación superior y una forma de resignificar el concepto de inclusión. Al respecto, es necesaria la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. Enseñar en contextos diversos de aprendizaje, será otro de los elementos que deben estar presente en las propuestas de sistemas de formación de docentes (Riehl, 2000; Ainscow et al., 2001; Beyer, 2001), para lo cual se deben realizar ejercicios de construcción de nuevos enfoques que ofrezcan marcos de interpretación sobre el alcance e impacto socio-cultural y científica de la formación de docentes.

La formación docente también deberá considerar un tema que hoy día ha estado ganando terreno en las propuestas de formación integral, la cual rebasa el espacio de lo cognitivo y lo estrictamente profesional y técnico. Se trata de la educación emocional, como una apuesta que enfatiza en la toma de consciencia de los componentes afectivos y emocionales como motores de la cognición y como elementos de fundamental importancia para formar a los sujetos desde una perspectiva integral y holística que no solo atiende los planos cognoscitivos, sino también los humanos y sociales, en toda su expresión y riqueza (Rendón, 2015; Gutiérrez y García,

2016; Nieva y Martínez, 2016).

Tratando de integrar los planteamientos expuestos, podría decirse, entonces, que algunas de las tendencias para la formación de los docentes en el momento histórico actual apuntan hacia el reconocimiento de las múltiples manifestaciones de la diversidad: Culturales, de género, sociales, políticas, religiosas, entre otras; la inclusión como valor y principio rector en los procesos de formación docente; la consideración del carácter estratégico y transversal de la formación para un uso crítico y significativo de las tecnologías digitales, que requieren cimentarse en pedagogías de la interactividad y el conectivismo cognoscitivo, que plantea mayor dinamismo en las relaciones de mediación pedagógica y didáctica; la enseñanza para el desarrollo de un pensamiento estratégico y creativo que permita diferenciar las diversas dimensiones y aplicaciones del conocimiento, resultado de las interacciones con la realidad.

Finalmente, y no menos importante, la educación emocional como un horizonte que reconoce no solo la cognición sino los universos afectivos y emocionales como el sustrato de los procesos de convivencia, posibles gracias a la formación para la mediación y negociación de conflictos (Vilaginés, 2017; Tarantino-Cursari, 2018; Bernal, 2021).

3. Una revisión de los campos y competencias docentes para orientar los procesos de formación

La literatura especializada en formación docente y, de modo más puntual, acerca de las iniciativas metodológicas que orientan este proceso es abundante en señalar diversas alternativas que parten de la consideración del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en la formación del profesorado. El denominador común de estas propuestas apunta a identificar los campos generales y específicos de la formación docente. Vilchez (2005), planteó que tales campos debían ser: Conocimiento de las teorías y corrientes pedagógicas y de la historia de la

Educación (tanto en general como las historias particulares de la educación en los contextos socio-políticos que imprimieron singularidad a la comprensión de las trayectorias de la formación de los profesores), conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos sobre currículo y la didáctica, entre otros campos como el gerencial, así como el de investigación educativa con las diferentes modalidades epistemológicas y opciones técnico-operativas para desarrollar los procesos de investigación en diversos contextos y realidades socio-educativas.

El conocimiento teórico-conceptual e instrumental sobre los modos de aprender y de organizar la enseñanza parte de la premisa del conocimiento estructurado acerca del aprendizaje esencialmente humano, es posible situarlo en una perspectiva histórica y socio-cultural. En este orden de ideas, se requiere emprender un riguroso proceso de estudio acerca de las formas cómo se ha entendido desde la psicología cognitiva, del aprendizaje, la neurofisiología y la denominada neurodidáctica, reconocida como un cuerpo sistemático de conocimientos sobre el aprendizaje y sus correlaciones neuronales.

Adicional a estos campos la formación docente de hoy deberá mantener el cuerpo de conocimiento que permita el diálogo con enfoques propios de la Filosofía, la Antropología, la Sociología y las Ciencias de la Información y la Comunicación, entendidos como espacios explicativos que permiten profundizar en la naturaleza y alcance de los procesos formativos, considerando los contextos culturales. Especial atención deberán merecer los contenidos de corte emocional, la formación en valores y la educación para las ciudadanías, campos de los cuales las nuevas generaciones de formadores deberán nutrirse para estar en sintonía con las demandas sociales que exigen educadores sensibles ante los nuevos escenarios educativos (Bernal, 2021).

A lo anterior, Pavié (2011) señala que la formación docente debe incluir el conocimiento de base sobre el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes y su diversidad

personal, cultural y social, así como el dominio de los contenidos específicos de las materias y áreas, incluidas sus relaciones transversales con los saberes y dominios que se apoyen en diferentes metodologías y estrategias para hacer el aprendizaje mucho más funcional, significativo, dinámico y situado. El autor coincide con Vilchez (2005) en expresar que la planificación de la enseñanza, deberá seguir teniendo tiempos y espacios curriculares en la formación de profesores, de modo que aprenden a tomar decisiones fundadas sobre las relaciones y adecuaciones necesarias entre contenidos, estudiantes, currículum y comunidad.

Otros de los elementos también será la selección y creación de actividades significativas y retadoras para los estudiantes; establecer, negociar y mantener un clima de convivencia en el aula que facilite la implicación y el éxito escolar, lo cual pasa por desarrollar una cultura de no violencia, que se fundamente en lo dialógico y en una perspectiva comprensiva de las mediaciones para el aprendizaje de los valores que deben atravesar cual vectores los procesos de formación. La creación de oportunidades formativas que faciliten el crecimiento académico, social y personal, es otro de los aspectos que se deben destacar en las propuestas de sistemas integrales para la formación de docentes. Los elementos mencionados apuntan a las dimensiones axiológicas y al rescate de lo humano como una apuesta que debe estar presente en las propuestas de formación docente (Ortuño e Iglesias, 2015).

La comunicación o más aun la ed-comunicación, es otro de los campos estratégicos que hoy día deben acompañar los sistemas integrales para la formación de docentes, debido a que los actuales ecosistemas digitales e interactivos que están inaugurando nuevas formas de comunicación del conocimiento, requieren del uso efectivo de estrategias de comunicación verbal y no verbal que estimulen la indagación personal y en grupo. El uso de una variedad de estrategias de aprendizaje que ayuden a los estudiantes a pensar críticamente, resolver problemas y

demostrar habilidades prácticas, desarrollar su creatividad, con mediación tecnológica que supere la dimensión instrumental y técnica y se ubique en una perspectiva crítica del uso de los recursos informacionales como base de las interacciones significativas que se deben dar entre los agentes educativos.

En este sentido, García (2007); y, Bereiter (2009) planteó que en el contexto de las sociedades de la información y del conocimiento se debía educar en una nueva idea de la mente, basada en lo arborescente y reticular, debido a que este tipo de sociedades se estructuran en torno a las redes no solo técnicas y tecnológicas, sino también humanas, así como sociales para compartir conocimientos y experiencias en tiempo real. Diversos autores han denominado, también, al espacio social emergente como una era de la inteligencia interconectada, en la cual se configuran modos diversos de construir conocimientos, abriendo paso a lo que Alberganti (2007), denomina la inteligencia colectiva, nutrida no solo de las experiencias, sino también de los intercambios de información para crear conocimiento de forma colaborativa.

Esta idea de inteligencia colectiva lleva a la necesidad de entender que desde la formación docente se deben realizar las apuestas necesarias para constituir comunidades de conocimiento y de práctica reflexiva, sobre los modos más pertinentes y articulados para ayudar a conformar espacios de interlocución, así como producción colectiva de saberes y prácticas, lo cual requiere también del desarrollo de una conciencia crítica por parte de los profesores, como profesionales reflexivos que deben construir en conjunto nuevas y más efectivas formas para consolidar los repertorios necesarios para emprender ejercicios de transposición didáctica, reflexionando sobre las prácticas, de modo tal que se hagan los ajustes para contribuir con el mejoramiento continuo de la enseñanza.

Siguiendo esta línea, Salazar-Gómez y Tobón (2018) plantean en su documentado estudio sobre la formación docente en el contexto de las sociedades de la información y el conocimiento que uno de los aspectos

que deben tener las propuestas de este tipo necesitan incorporar la visión del uso con sentido de las tecnologías de información y comunicación, vistas como plataformas para dinamizar los procesos de aprendizaje, lo cual será posible si antes de enfatizar en las tecnologías digitales, se coloca el acento en la lectura y la escritura como tecnologías intelectuales para cuyo desarrollo es importante el dominio de procesos de pensamiento, que constituyen la base de la agregación de valor a los datos y a la información para construir un conocimiento con mediación tecnológica y en una perspectiva crítica y significativa.

Otro de los campos que plantean retos a la formación de docentes en la actualidad es la necesaria articulación de la evaluación y su integración en la enseñanza-aprendizaje, modificando las actuaciones que sean apropiadas al seguir y conocer el progreso o las dificultades de cada alumno (Yepes y Gutiérrez, 2022). La noción de la evaluación del y para los aprendizajes no solo enfatiza en la búsqueda de los mecanismos para medir los niveles de dominio cognitivo, procedimental y actitudinal, sino también se trata de impulsar la evaluación orientada a fortalecer el aprendizaje no como resultado, sino como construcción permanente de los sujetos que participan en los procesos educativos. Ello rescata el carácter de la evaluación como una estrategia que irradia todo el proceso formativo: Contenidos, agentes, espacios, mediaciones, estrategias, entre otras (Souto, 2017).

La formación docente también debe atender la responsabilidad profesional a través de: Una práctica profesional y ética de acuerdo con criterios deontológicos y compartiendo responsabilidades con los demás docentes; la reflexión y aprendizaje continuo (implicándose en evaluaciones de los efectos de sus decisiones sobre los estudiantes y la comunidad, asumiendo como norma su propio desarrollo profesional), el liderazgo y colaboración, tomando iniciativas y comprometiéndose con el aprendizaje de todos los alumnos y la mejora progresiva de la enseñanza, considerando además los efectos sistémicos transformadores, mediados por las

tecnologías (Hernández, Orrego y Quiñones, 2018).

De modo pues que la formación docente hoy exige esfuerzos conjuntos para construir enfoques renovados, que apelen a la educación inclusiva, equitativa y de calidad, pero también una formación docente que reconozca la necesidad de configurar comunidades intersubjetivas para la búsqueda de opciones diversas que movilicen constantemente nuevas y más dinámicas formas para interactuar con el conocimiento y el mundo experiencial en el cual se ubica la escuela y los agentes que participan en los procesos educativos.

Frente a estas ideas, Imbernón (2016) también añade que, ante un contexto social, laboral y educativo, marcado por profundos cambios y transformaciones que llevan a resignificar permanentemente las prácticas educativas se precisa de sistemas de formación docente específicos, que consideren las capacidades de los profesores, quienes deben formarse para la sociedad del conocimiento, lo cual implica la apropiación crítica y selectiva de la información, significa saber qué se quiere y cómo aprovechar el conocimiento en la solución de los problemas de contexto. De modo que la formación docente debe articularse en torno a diversos criterios que podrían concebirse como marcos para la reflexión y la acción.

En primer lugar, una formación docente alineada con la idea de calidad que rebasa el tema de los indicadores y estándares, y se ubique en una perspectiva de formación crítica y reflexiva, que aporte sustantivamente a la transformación social, así como productiva del país, lo cual pasa además por revisar la pertinencia, actualidad y grado de integración

con la realidad, revalorizando el carácter transformador de la educación. En segundo lugar, una formación docente que reconozca las diversidades no solo culturales, sino las diferencias individuales en cuanto a los estilos cognitivos y de aprendizaje de los estudiantes (Hernández et al., 2018).

En tercer lugar, una formación docente que vibre al pulso de los tiempos actuales, que cada vez más requieren de nuevas apuestas pedagógicas centradas en el desarrollo de competencias para generar espacios de comunicación mediados por tecnologías digitales. En definitiva, una formación docente alineada con los objetivos urgentes del desarrollo sostenible que propenden por la necesaria vuelta a la persona humana y su “mundo de vida” sostenible y en armonía con la cultura y la naturaleza (Hernández et al., 2018).

4. Algunas concepciones sobre la educación en países iberoamericanos y proyecciones de los sistemas de formación docente

Para identificar rasgos de articulación de estas tendencias, trazadas por diferentes expertos y por organismos internacionales como UNESCO, se planteó una indagación de las concepciones que se tienen en diversos países de Iberoamérica sobre la educación, de lo cual fue posible también inferir algunas ideas en torno a la construcción de sistemas de formación docente. El Cuadro 1 que a continuación se presenta, muestra la síntesis de esa indagación.

Cuadro 1

Concepciones sobre la educación e inferencias sobre los sistemas de formación docente

País	Concepción de la educación	Estrategias concretas o inferencias sobre los sistemas de formación docente
Argentina	Proceso que garantiza la igualdad al poseer características institucionales que impiden la mercantilización de la educación, favoreciendo la educación multiétnica. Se concibe la educación como un bien público y un derecho de las personas (Ministerio de Educación de Argentina, 2020)	Se cuenta con un Instituto Nacional de Formación Docente, que incorpora una visión holística del proceso educativo. Han diseñado cursos virtuales en áreas de: identidad, alfabetización inicial, educación socio-emocional, derechos, evaluación, función tutorial, comprensión lectora, diversidad, matemática, gestión escolar, estrategias didácticas, educación física, inglés y ciencias naturales.
Colombia	Proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2020).	La formación docente debe basarse en un sistema integral e integrador para atender las dimensiones complejas de las personas. La integralidad del sistema se debe evidenciar aspectos de orden: institucional, curricular, pedagógico y didáctico en consonancia con las políticas públicas.
Chile	Se define desde un enfoque humanístico, democrático, de excelencia, sustentada en un proyecto educativo laico, respetuoso y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad (Ministerio de Educación de Chile, 2020).	Los principios que deben fundamentar los sistemas de formación docente deben apelar por estar centrados en la persona humana, el fortalecimiento de la democracia, el respeto, la pluralidad, la inclusión social y la equidad.
Ecuador	la educación debe estar centrada en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Ministerio de Educación de Ecuador, 2020).	La actualización docente se asume como un Programa desarrollado por la Dirección Nacional de Formación Continua que tiene por objetivo central promover el desarrollo profesional de los docentes mediante un acompañamiento en su labor pedagógica, desde sus inicios dentro del sistema educativo y durante todo su trayecto profesional, contribuyendo de esta manera al fortalecimiento de su desempeño profesional y, consecuentemente, el de los estudiantes. El artículo 3 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Presidencia de la República de Ecuador (2011), en su literal a, establece que las y los docentes del sector público, tienen el siguiente derecho "Acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y las del Sistema Nacional de Educación". Como parte de este programa, se han abierto cursos de actualización docente y programas de maestrías en todas las áreas curriculares y para todos los niveles educativos, en los mismos se proporcionará a los docentes de herramientas pedagógicas con las cuales podrán responder con mayor solvencia a las diferentes necesidades de los estudiantes y a los diversos ambientes educativos. El MinEduc en su propósito de enriquecer el trabajo pedagógico en las instituciones educativas, se encuentra constantemente ofertando cursos de actualización para todos los actores educativos. Los docentes en servicio pueden acceder a cursos tanto en áreas disciplinares, como en áreas especiales y transversales. El MinEduc, con el fin de garantizar la actualización de los docentes.

Cont... Cuadro 1

México	Todo individuo tiene derecho a recibir educación de calidad en condiciones de equidad, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso, tránsito y permanencia en el sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables. La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social. (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993).	La Secretaría de Educación Pública es el órgano rector de la política educativa nacional. Se creó un Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que luego se transformó en Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Las últimas reformas de la formación docente buscaron promover la profesionalización de la planta docente de las Escuelas Normales. Creación de comunidades de práctica profesional para atender las áreas de oportunidad: Matemáticas, Lectoescritura, Ciencias, Lenguas Extranjeras y Autóctonas.
España	La educación se concibe como un proceso que se enfoca hacia la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. También se busca que la educación apunte a la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación. La concepción de la educación también enfatiza en el aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida (Ley Orgánica 1 de 1990).	La Ley establece los alcances y niveles de la formación docente. En el capítulo III se señala: Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas. Asimismo, les corresponde facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante los acuerdos oportunos con las universidades. 2. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con las Comunidades Autónomas, favorecerá la movilidad internacional de los docentes, los intercambios puesto a puesto y las estancias en otros países

Fuente: Elaboración propia, 2022.

Con la intención de realizar un ejercicio de cotejo de las tendencias internacionales proyectadas para la educación en el contexto de las dinámicas socio-culturales, científicas, tecnológicas y políticas de la actualidad, se consideró la revisión de las concepciones de seis países de Iberoamérica para determinar el grado de articulación de sus leyes y lineamientos de políticas educativas con dichas tendencias. Esta revisión se realizó considerando la información disponible en los portales institucionales de los Ministerios de Educación de: Argentina, Colombia, Chile,

Ecuador, México y España, en relación con las nociones que se han construido en torno a la educación y las ideas que se pueden derivar en torno a la formación docente y la posible construcción de sistemas que les den orientación y estructura a los procesos formativos dirigidos a fortalecer las capacidades teóricas, técnicas y metodológicas de los docentes en los mencionados países.

Lo primero que se destaca es que todos los países incluidos en esta revisión-comparación poseen leyes de educación, en las cuales se consignan ideas medianamente

similares, es decir, todas las leyes plantean en cuanto a los fines de la educación que se pretende la búsqueda permanente de la calidad y la equidad. Todos los países incluidos en la indagación han abarcado elementos como: Inclusión, equidad, pluralidad, interculturalidad, entre otros aspectos que se han consignado las tendencias y apuestas formuladas, sobre todo desde los objetivos de desarrollo sostenible de Naciones Unidas.

Cabe mencionar los casos de Argentina, que cuenta con un Instituto Nacional de Formación Docente, que incorpora una visión holística del proceso educativo, diseñando cursos en modalidad virtual para la cualificación de los docentes. Colombia y Chile, apuestan por la incorporación de enfoques humanísticos y de integralidad en los procesos de formación de los docentes, de lo cual podría derivarse que los sistemas en torno a los cuales se debe estructurar la cualificación del magisterio deben poseer esta misma característica de integralidad, según la cual no solo se consideran aspectos de orden pedagógico, didáctico y curricular, sino también cuestiones de carácter institucional y de los procesos de gestión de los procesos educativos.

Colombia, resalta por su clara concepción de las áreas que deben nutrir la formación de los docentes, pero se considera deben ampliarse y actualizarse a la luz de los criterios y lineamientos que traduzcan el sentir y el hacer de los nuevos tiempos, en los cuales no solo será esencial el manejo de saberes pedagógicos y didácticos, sino, por ejemplo, la necesaria incorporación de la visión ético-política en los procesos de formación.

Lo segundo que se evidencia en la revisión-comparación de los países incluidos en el análisis es que, aunque se tiene una concepción clara de la educación, la noción, estructura, naturaleza y alcances de la formación docente se debe trabajar aún más, debido a que no basta consignar las concepciones sobre la educación, sino los bordes conceptuales y metodológicos que se deben articular para diseñar apuestas que propendan por contar con los cuadros docentes debidamente cualificados

para enfrentar los retos que se plantean a las sociedades contemporáneas.

Uno de los cuales será cómo preparar a los estudiantes para que aprendan a aprender en los actuales entornos digitales e interactivos; cómo hacer realidad el ideal de la calidad, la equidad y la diversidad, configurando espacios concretos para la educación inclusiva; cómo hacer, en definitiva, para pensar en una educación que vibre al pulso de los tiempos y de las complejidades de los estudiantes, dadas por sus dimensiones como sujetos éticos, así como políticos, pero también, considerando sus intereses, expectativas y estilos de aprendizaje y cognición.

Conclusiones

Para trazar tendencias de la formación docente en Iberoamérica se realizó una indagación con dos ejes de trabajo: Uno conceptual y otro empírico. El conceptual estuvo orientado hacia la caracterización de estas tendencias y orientaciones, a partir de aportes realizados por expertos en la temática y por organismos internacionales, de modo concreto Naciones Unidas.

En este sentido, se consideraron como horizontes de sentido los Objetivos de Desarrollo Sostenible, dentro de los cuales, el número cuatro apunta, de manera específica, a la calidad de la educación, para lo cual se insiste en impulsar alianzas de cooperación internacional orientadas a fortalecer los cuadros docentes, asegurando su cualificación permanente. Las metas que se incluyen en este cuarto objetivo, requieren de contar con sistemas integrales para la formación de docentes, de manera que se realicen procesos no solo de diseños de propuestas, sino de seguimiento y evaluación.

El eje empírico de la indagación se construyó a partir de una revisión-comparación de las concepciones y proyecciones sobre los sistemas para la formación de docentes. El producto de esta revisión es que si bien, se han formulado concepciones claras de la educación y la formación docente en muchos

países cuenta con elementos institucionales que le aseguran su consolidación, aún hace falta trabajar mucho más en los procesos de construcción de sistemas que establezcan la naturaleza, alcance y estructura de la formación del magisterio, como una estrategia que se puede articular a los procesos de desarrollo social y productivo de los países.

La formación de docentes es un proceso complejo que debe considerar no solo aspectos de orden curricular, sino también institucional, articulando la acción del Estado como un actor estratégico que tiene el protagonismo en el liderazgo de propuestas para la educación de los formadores como una apuesta para contribuir con la sostenibilidad del desarrollo y con el aseguramiento de la calidad de la formación en diversos niveles y modalidades de los sistemas educativos. Se trata de ver en la preparación del magisterio un proyecto estratégico, comprometido con el incremento de las capacidades para fortalecer la democracia, el diálogo con la cultura y la participación activa en la construcción de ecosistemas de nuevas ciudadanía globales.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes*. Narcea Ediciones.
- Alberganti, M. (24 de junio de 2007). L'intelligence collective, notre plus grande richesse. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/technologies/article/2007/06/23/l-intelligence-collective-notre-plus-grande-richeesse_927305_651865.html
- Bereiter, C. (2009). *Education and mind in the knowledge age*. Routledge.
- Bernal, L. E. (2021). *Propuesta pedagógica SER: Inteligencia emocional desde el acto educativo basada en la integralidad* [Tesis doctoral, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/53/
- Beyer, L. E. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 151-161. <https://doi.org/10.1177/0022487101052002>
- Boerr, I. (Ed.) (2021). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, OEI.
- Cano, M. C., y Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(2), 284-295. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos (1993). Ley General de Educación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abro/lge_1993/LGE_abro.pdf
- Díaz, R., Zorrilla, A. L., y García, O. (2021). Financiamiento y competitividad de Instituciones de Educación Superior: Impacto en la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(3), 154-168. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i3.36762>
- Espinoza, E. E., Ley, N. V., y Guamán, V. J. (2019). Papel del tutor en la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXV(3), 230-241.
- Fernández-Cruz, F-J., y Fernández-Díaz, M-J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Comunicar*, XXIV(46), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-10>
- García, C. M. (2007). La formación docente en la sociedad de la información y el conocimiento: Avances y temas pendientes. *Olhar de Professor*, 10(1), 63-90.

- Gutiérrez, M., y García, J. L. (2016). Estilos de aprendizaje y diseño de estrategias didácticas desde la perspectiva emocional del alumnado y del profesorado. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(18). <https://doi.org/10.55777/rea.v9i18.1043>
- Hernández, R. M., Orrego, R., y Quiñones, S. (2018). Nuevas formas de aprender: La formación docente frente al uso de las TIC. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), 671-701. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n2.248>
- Imberón, F. (2016). Los retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista Internacional de Formação de Profesores*, 1(1), 121-129. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/206>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Ley Orgánica 1 de 1990. Ordenación General del Sistema Educativo. 3 de octubre 1990.
- Louzano, P., y Moriconi, G. M. (2015). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente en Finlandia, Singapur y Estados Unidos. *Cadernos Cenpec/ Nova Série*, 4(2), 30-52. <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.287>
- Lozano-Ramírez, M. C. (2019). Aprendizaje social basado en el uso de dispositivos móviles. *Revista de Investigación en Tecnologías de Información y Comunicación*, 7(13), 48-52.
- Ministerio de Educación de Argentina (2020). Concepción sobre educación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). Descripción. <https://socialprotection.org/es/connect/stakeholders/chile-ministerio-de-educaci%C3%B3n-mineduc-ministry-education>
- Ministerio de Educación de Ecuador (2020). Acuerdo Nro. Mineduc-Mineduc-2020-00039-A. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/08/MINEDUC-MINEDUC-2020-00039-A.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2020). Sistema educativo colombiano. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano>
- Muñiz, C., Sants, N., y Muñoz, M. (2011). Importancia de la competencia informacional en el profesorado universitario. <https://bit.ly/3R6Mb00>
- Naciones Unidas - NU (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. UN. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Nieva, J. A., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
- Ortuño, E. D. L. Á., e Iglesias, E. (2015). *La mediación escolar: Formación para profesores*. Región de Murcia, Consejería de Educación y Universidades.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Presidencia de la República de Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/2011_leyeducacionintercultural_ecu.pdf

- Rendón, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia*, 11(2), 237-256.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543070001055>
- Salazar-Gómez, E., y Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Espacios*, 39(53),17-30. <http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-17.pdf>
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tarantino-Curseri, S. (2018). Breve recorrido histórico de la emoción: desde Platón hasta Damásio y la toma de decisiones. *CICAG: Revista Del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 15(2), 1-27.
- UNESCO (2012). *Aprendizaje móvil y políticas: Cuestiones clave*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217638_spa
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa, de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa
- UNESCO (2016). *Informe Mundial sobre Ciencias Sociales 2016*. UNESCO. <https://es.unesco.org/wssr2016>
- Vélaz, C., y Vaillant, D. (2021). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, OEI
- Vilagines, M. T. (2017). *Pensar con el corazón, sentir con la mente: Recursos didácticos de educación emocional sistémica multidimensional*. Ediciones Octaedro.
- Vílchez, N. G. (2005). *Fundamentos del currículo*. Fondo Editorial de la Universidad Rafael Belloso Chacín.
- Yepes, E. E., y Gutiérrez, J. (2022). Evaluación formativa como proceso mentor en la enseñanza y aprendizaje hacia la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII(E-6), 255-269. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38844>