LA FORMACIÓN CONTINUA COMO EJE TRANSFORMADOR DE LA DOCENCIA

Recibido 15/07/2025 Aceptado 01/08/2025

Dr. Hernán Medrano Rodríguez
hernan.medrano@iiiepe.edu.mx
ORCID: 0000-0001-7338-113X
Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de

RESUMEN

La formación docente constituye uno de los pilares fundamentales para garantizar la calidad educativa y el desarrollo integral de los sistemas educativos en todos sus niveles. La ponencia examina fundamentos teóricos que sustentan la formación docente transformadora, incluyendo las contribuciones de Donald Schön sobre la práctica reflexiva y Paulo Freire sobre la pedagogía crítica, así como los modelos contemporáneos de desarrollo profesional docente. Se destacan los desafíos relacionados con las limitadas oportunidades de desarrollo profesional, las condiciones laborales muchas veces precarias y la falta de reconocimiento social de la profesión. Finalmente, se proponen estrategias concretas para fortalecer la formación continua del profesorado, incluyendo modelos situados en la escuela, el acompañamiento pedagógico, las comunidades de aprendizaje profesional y el uso de tecnologías educativas. Se concluye que la transformación educativa requiere una inversión sostenida en la formación docente, concebida como un proceso permanente, contextualizado y centrado en la práctica reflexiva.

Palabras Clave: formación docente, desarrollo profesional, práctica reflexiva, calidad educativa y pedagogía crítica.

ABSTRACT

Teacher training is one of the fundamental pillars for ensuring educational quality and the comprehensive development of education systems at all levels. This paper examines the theoretical foundations that underpin transformative teacher training, including the contributions of Donald Schön on reflective practice and Paulo Freire on critical pedagogy, as well as contemporary models of professional development for teachers. It highlights the challenges related to limited opportunities for professional development, often precarious working conditions, and the lack of social recognition of the profession. Finally, it proposes concrete strategies to strengthen continuing teacher training, including school-based models, pedagogical support, professional learning communities, and the use of educational technologies. It concludes that educational transformation requires sustained investment in teacher training, conceived as a permanent, contextualized process focused on reflective practice.

Keywords: teacher training, professional development, reflective practice, educational quality, and critical pedagogy.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las profundas transformaciones sociales, tecnológicas y culturales que caracterizan al siglo XXI, la educación enfrenta desafíos sin precedentes que demandan una revisión crítica de todos sus componentes. Entre estos, la formación docente emerge como un factor determinante para garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva que responda a las necesidades de las nuevas generaciones. Los docentes, como agentes principales del proceso educativo, requieren no solo una sólida formación inicial, sino también oportunidades continuas de desarrollo profesional que les permitan adaptarse a contextos cambiantes y ejercer una práctica pedagógica reflexiva, crítica y transformadora.

En América Latina, la situación de la formación docente presenta características complejas que reflejan tanto los avances logrados en las últimas décadas como las profundas brechas que persisten. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2024), la región ha experimentado importantes progresos en términos de cobertura educativa, pero los indicadores de calidad y los resultados de aprendizaje continúan siendo preocupantes. Esta situación se vincula directamente con las condiciones en que se forma y ejerce el profesorado: salarios insuficientes, formación inicial de baja calidad, escasas oportunidades de desarrollo profesional y un estatus social en declive.

El informe La Situación del Personal Docente en el Mundo 2024, publicado por Internacional de la Educación, confirma que la docencia enfrenta una crisis global caracterizada por la escasez de personal, especialmente en educación secundaria y en áreas como matemáticas, ciencias e informática. Las causas de esta crisis son múltiples: remuneraciones inadecuadas en relación con el nivel de formación requerido, jornadas laborales extensas, pocas oportunidades de desarrollo profesional y un deterioro del reconocimiento social de la profesión. (Arnold B. y Rahimi M., 2024)

Esta ponencia se propone contribuir al debate sobre la formación docente desde una perspectiva integral que articula teoría y práctica, diagnóstico y propuesta. El documento se estructura en cuatro secciones principales: primero, se presentan los fundamentos teóricos que sustentan una concepción transformadora de la formación docente; segundo, se analiza la situación actual de la formación docente en Latinoamérica con base en evidencia documentada; tercero, se identifican los principales desafíos que enfrenta la profesión docente en la región; y cuarto, se proponen estrategias concretas para fortalecer la formación continua como eje de la mejora educativa. Se espera que este análisis contribuya a la reflexión colectiva sobre cómo construir sistemas de formación docente más sólidos, pertinentes y orientados a la transformación educativa que nuestras sociedades demandan.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

La formación docente debe comprenderse como un proceso continuo que se extiende a lo largo de toda la carrera profesional, superando la tradicional división entre formación inicial y perfeccionamiento. Marcelo (1995) propone el concepto de Desarrollo Profesional Docente como un marco que integra las diversas etapas y modalidades formativas en una trayectoria coherente y articulada. Esta perspectiva reconoce que el conocimiento profesional no se adquiere exclusivamente durante la formación inicial, sino que se construye de manera progresiva a través de la experiencia, la reflexión sistemática sobre la práctica y la participación en comunidades profesionales de aprendizaje.

La formación continua adquiere particular relevancia en un contexto de cambios acelerados en el conocimiento, las tecnologías y las demandas sociales hacia la educación. A lo largo de nuestra experiencia en un Instituto de investigación e innovación en educación, hemos observado cómo la formación

permanente permite a los docentes actualizar sus conocimientos disciplinares y pedagógicos, desarrollar nuevas competencias, incorporar innovaciones metodológicas y responder de manera más efectiva a la diversidad del alumnado. Sin embargo, para que la formación continua cumpla efectivamente estos propósitos, debe superar los modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos descontextualizados y adoptar enfoques que promuevan la reflexión crítica, el aprendizaje colaborativo y la transferencia a la práctica.

La literatura especializada identifica tres enfoques principales en la concepción de la formación docente. El primer enfoque, denominado conocimiento para la práctica, se basa en la idea de que los docentes deben apropiarse del conocimiento formal producido por la investigación educativa para mejorar su desempeño. Este modelo reproduce la separación entre teoría y práctica, asignando a la primera un valor superior. El segundo enfoque, llamado conocimiento en la práctica, sostiene que el saber esencial que precisan los docentes proviene exclusivamente de su actuación y de las reflexiones sobre ella, desvalorizando la investigación y el aporte externo. El tercer enfoque, más integrador, propone un conocimiento de la práctica que reconoce tanto el valor del saber teórico como del conocimiento experiencial, promoviendo un diálogo permanente entre ambos.

Donald Schön (1983, 1987) desarrolló uno de los marcos conceptuales más influyentes para comprender la formación de profesionales, incluidos los docentes. Su propuesta se fundamenta en una crítica a la racionalidad técnica, modelo dominante que concibe la práctica profesional como la aplicación de teorías y técnicas derivadas del conocimiento científico. Schön argumentaba que este modelo resultaba insuficiente para dar cuenta de la complejidad, la incertidumbre y el carácter situado de las situaciones profesionales reales.

Como alternativa, Schön propone el concepto de práctica reflexiva, que reconoce al profesional como un sujeto que construye conocimiento en y sobre la acción. Distingue dos tipos de reflexión: la reflexión en la acción, que ocurre durante el acto mismo de enseñar, permitiendo al docente ajustar su actuación en tiempo real; y la reflexión sobre la acción, que se realiza posteriormente y posibilita un análisis más profundo de lo acontecido, identificando patrones, problemas y oportunidades de mejora.

La práctica reflexiva implica desarrollar la capacidad de problematizar situaciones educativas, analizar críticamente las propias acciones, considerar múltiples perspectivas y construir repertorios de respuestas pedagógicas. Philippe Perrenoud (2011) amplió estas ideas para el contexto educativo, señalando que la reflexión debe abarcar no solo los aspectos técnicos de la enseñanza, sino también las dimensiones éticas, políticas y sociales de la educación. Para Perrenoud, el profesional reflexivo es capaz de cuestionar las rutinas establecidas, reconocer los condicionantes institucionales y sociales de su práctica, y asumir una posición crítica frente a las demandas contradictorias que enfrenta.

La implementación de la práctica reflexiva en la formación docente requiere dispositivos específicos que promuevan la reflexión sistemática. Entre estos se encuentran: el análisis de casos y situaciones problemáticas, la escritura reflexiva a través de diarios o portafolios, la observación entre pares con retroalimentación constructiva, las comunidades de práctica profesional, y la investigación-acción. Estos dispositivos permiten articular la experiencia práctica con marcos teóricos, promover el aprendizaje colaborativo y desarrollar la autonomía profesional del docente.

Por otra parte, Paulo Freire (1970, 1996) constituye una referencia ineludible para comprender la dimensión política y ética de la educación y la formación docente. Su pedagogía, desarrollada inicialmente en procesos de alfabetización de adultos, trasciende ese contexto específico para ofrecer una propuesta educativa integral fundamentada en el diálogo, la conciencia crítica y la transformación social.

Freire critica lo que denomina educación bancaria, en la cual el docente deposita conocimientos en estudiantes concebidos como receptáculos pasivos. Este modelo reproduce relaciones de dominación, inhibe el pensamiento crítico y perpetúa estructuras sociales injustas. Como alternativa, propone una educación liberadora que reconoce a los educandos como sujetos activos en la construcción del conocimiento, valora sus saberes previos y experiencias, y promueve la reflexión crítica sobre la realidad para transformarla.

Para Freire, la formación docente debe orientarse al desarrollo de una conciencia crítica que permita al educador comprender las dimensiones políticas de su práctica, reconocer las relaciones de poder presentes en la educación, y asumir un compromiso con la justicia social y la democratización del conocimiento. En Pedagogía de la Autonomía (1996), Freire sistematiza saberes fundamentales para la práctica educativa progresista, enfatizando la necesidad de articular rigurosidad metódica con respeto a los saberes del educando, reflexión crítica sobre la práctica, reconocimiento de la identidad cultural, y compromiso ético.

La pedagogía crítica de Freire subraya que no existe educación neutra: toda práctica educativa implica opciones políticas, epistemológicas y éticas. La formación docente, desde esta perspectiva, debe promover la capacidad de los educadores para identificar y cuestionar las ideologías presentes en los contenidos curriculares, las metodologías de enseñanza y las formas de evaluación. Asimismo, debe fomentar el diálogo como principio pedagógico fundamental, entendido no como simple intercambio verbal, sino como encuentro de sujetos que buscan conjuntamente la comprensión y transformación de su realidad.

La investigación sobre formación continua ha identificado diversos modelos que responden a diferentes concepciones sobre el aprendizaje docente y el cambio educativo. Ávalos (2007) distingue entre estrategias cercanas a la capacitación y estrategias cercanas al desarrollo. Las primeras adoptan un enfoque instrumental y carencial, asumiendo que los docentes tienen déficits de conocimiento que deben ser subsanados mediante cursos de actualización. Las segundas conciben el desarrollo profesional como un proceso continuo de aprendizaje situado, colaborativo y orientado a la mejora de la práctica.

Los modelos contemporáneos de formación continua privilegian la contextualización, el aprendizaje colaborativo, la articulación teoría-práctica, la continuidad y sistematicidad, y el acompañamiento pedagógico. Estos principios se materializan en diversos dispositivos: comunidades de aprendizaje profesional, grupos de inter-aprendizaje, talleres situados en la escuela, investigación-acción colaborativa, análisis de clases grabadas, portafolios reflexivos y redes profesionales. La evidencia indica que estos modelos resultan más efectivos para transformar prácticas pedagógicas que los tradicionales cursos de actualización externos a la escuela.

2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN LATINOAMÉRICA: REALIDAD DOCUMENTADA

América Latina ha experimentado importantes avances en materia educativa durante las últimas décadas, particularmente en términos de cobertura. La región logró universalizar prácticamente el acceso a la educación primaria y expandió significativamente la matrícula en educación secundaria y superior. Sin embargo, estos logros cuantitativos contrastan con persistentes desafíos cualitativos que limitan el impacto transformador de la educación.

Los resultados de evaluaciones internacionales como PISA evidencian que los estudiantes latinoamericanos obtienen puntajes significativamente inferiores al promedio de la OCDE en lectura, matemáticas y ciencias. Más preocupante aún, las brechas entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos son considerables, reproduciendo y ampliando las desigualdades sociales. Esta situación se vincula directamente con las condiciones de la docencia: los países con mejores resultados

educativos son aquellos que han invertido consistentemente en la profesionalización docente, ofreciendo remuneraciones competitivas, formación de calidad y condiciones laborales adecuadas. (OECD 2023)

El documento La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe (UNESCO 2024), destaca que la pandemia por COVID-19 agravó problemas preexistentes y generó nuevos desafíos. El cierre prolongado de escuelas afectó el aprendizaje de millones de estudiantes, especialmente los más vulnerables. Aunque se desarrollaron diversas iniciativas en campos como preparación socioemocional, currículum y formación docente, estas fueron heterogéneas y, en muchos casos, insuficientes. Significativamente, el documento señala que los docentes no estuvieron en el centro de la agenda política: el replanteo integral de la carrera docente permanece como un desafío abierto.

Diversos estudios regionales identifican problemáticas recurrentes en la formación docente latinoamericana:

La formación inicial docente presenta debilidades estructurales en múltiples dimensiones. Los planes de estudio frecuentemente privilegian contenidos teóricos desarticulados de la práctica, con insuficiente tiempo dedicado a experiencias de enseñanza supervisada. Ya en 2008, la investigación IEA TEDS-M daba evidencia que muchos formadores de docentes son expertos disciplinares con escasa preparación pedagógica, seleccionados fundamentalmente por su conocimiento de la materia que enseñan. Esta situación limita las posibilidades de modelar las prácticas pedagógicas innovadoras que se espera que los futuros docentes desarrollen. (Tatoo M. et al, 2008).

Adicionalmente, existe una desconexión entre las instituciones formadoras y las escuelas del sistema educativo. Las prácticas profesionales suelen ser breves, poco supervisadas y desvinculadas del resto del currículo formativo. Los futuros docentes tienen limitadas oportunidades de observar modelos de enseñanza efectiva, analizar críticamente situaciones pedagógicas reales y construir gradualmente su identidad profesional en contextos escolares auténticos.

Aunque existe consenso sobre la importancia de la formación continua, su implementación enfrenta múltiples obstáculos. En muchos países, la oferta formativa se caracteriza por cursos puntuales, descontextualizados y de dudosa calidad, que los docentes realizan principalmente para obtener puntaje en escalafones o cumplir requisitos administrativos. Estas acciones formativas frecuentemente reproducen modelos transmisivos que contradicen los principios pedagógicos que pretenden promover.

La falta de tiempo constituye una barrera fundamental. Los docentes latinoamericanos dedican la mayor parte de su jornada laboral a la enseñanza directa, con escaso tiempo destinado a planificación, evaluación, trabajo colaborativo y desarrollo profesional. Esta situación contrasta con países con sistemas educativos exitosos, donde los docentes disponen de tiempo remunerado para actividades profesionales más allá de la enseñanza en aula.

El informe Global Status of Teachers 2024 confirma que las condiciones laborales docentes en América Latina distan de ajustarse a las características de una profesión de alto estatus. Los salarios resultan insuficientes para atraer y retener talento, especialmente considerando el nivel de formación requerido y las responsabilidades implicadas. Las jornadas laborales son extensas, con múltiples demandas que exceden la enseñanza: tareas administrativas, atención a familias, participación en actividades institucionales, todas frecuentemente realizadas sin reconocimiento ni remuneración adicional. (Arnold B. y Rahimi M., 2024)

El deterioro del estatus social de la docencia constituye otro factor crítico. En muchas sociedades latinoamericanas, la profesión docente ha perdido el reconocimiento y prestigio que tenía décadas atrás. Esta

desvalorización social desalienta el ingreso de jóvenes talentosos a la carrera, genera desmotivación entre quienes ejercen y dificulta la construcción de identidades profesionales sólidas.

La pandemia evidenció brechas significativas en las competencias tecnológicas del profesorado. Aunque muchos docentes demostraron notable capacidad de adaptación, la transición a modalidades remotas reveló necesidades formativas en el uso pedagógico de tecnologías digitales. Esta situación se agrava por las desigualdades en el acceso a conectividad y dispositivos, tanto para docentes como para estudiantes.

La integración efectiva de tecnologías en la educación requiere no solo habilidades instrumentales, sino fundamentalmente competencias para diseñar experiencias de aprendizaje significativas que aprovechen las potencialidades de los recursos digitales. La formación docente en este ámbito debe trascender el adiestramiento en el manejo de herramientas para abordar cuestiones pedagógicas, curriculares y éticas relacionadas con el uso de tecnologías.

Aunque el discurso sobre educación inclusiva se ha generalizado en políticas educativas latinoamericanas, su implementación enfrenta importantes desafíos. Los docentes frecuentemente manifiestan que su formación inicial no los preparó adecuadamente para atender estudiantes con necesidades educativas especiales, diferencias culturales o lingüísticas, o situaciones de vulnerabilidad social.

Las investigaciones evidencian que las actitudes docentes hacia la inclusión resultan cruciales para su efectividad. Cuando prevalecen concepciones centradas en las deficiencias del estudiante, se dificulta la implementación de estrategias inclusivas. La formación docente debe promover el desarrollo de actitudes favorables hacia la diversidad, competencias para diseñar adaptaciones curriculares pertinentes y capacidades para trabajar colaborativamente con equipos multidisciplinarios.

3. DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL SIGLO XXI

La enseñanza en el siglo XXI se caracteriza por una complejidad sin precedentes. Los docentes deben responder simultáneamente a múltiples demandas: desarrollar competencias cognitivas complejas, formar ciudadanos críticos y responsables, atender la diversidad del alumnado, incorporar tecnologías digitales, promover habilidades socioemocionales, contribuir a la equidad social, todo ello en contextos frecuentemente adversos.

Esta complejidad desafía concepciones simplistas de la docencia como aplicación de técnicas o transmisión de información. Requiere profesionales capaces de tomar decisiones fundamentadas en situaciones inciertas, adaptar su actuación a contextos cambiantes, reflexionar críticamente sobre su práctica y aprender continuamente. La formación docente debe, por tanto, trascender la preparación en contenidos y métodos para desarrollar capacidades de análisis, reflexión, resolución de problemas y aprendizaje autónomo.

La explosión informativa característica de la era digital modifica radicalmente el rol docente. Cuando el acceso a información resulta ubicuo, el valor agregado de la enseñanza no radica en transmitir datos, sino en desarrollar capacidades para buscar, evaluar, integrar y utilizar información de manera crítica y creativa. Los docentes deben, consecuentemente, transformar sus prácticas desde un modelo centrado en la transmisión hacia uno orientado al aprendizaje activo, la construcción de conocimiento y el desarrollo de pensamiento crítico.

Esta transformación implica desarrollar nuevas competencias: diseñar experiencias de aprendizaje desafiantes, facilitar procesos de indagación, promover la colaboración entre estudiantes, evaluar de manera formativa, utilizar recursos digitales de forma pedagógicamente fundamentada. La formación docente debe ofrecer oportunidades para experimentar estos enfoques, reflexionar sobre

sus fundamentos y desarrollar gradualmente experticia en su implementación.

Las persistentes desigualdades sociales en América Latina interpelan a los sistemas educativos y a la formación docente. La educación puede reproducir y ampliar las brechas sociales, o bien contribuir a reducirlas. Los docentes desempeñan un rol crucial en este sentido: sus expectativas, prácticas pedagógicas y formas de evaluación inciden significativamente en las oportunidades de aprendizaje que ofrecen a estudiantes de diferentes orígenes.

La equidad educativa requiere que los docentes reconozcan y valoren la diversidad cultural, lingüística y social del alumnado, eviten sesgos y estereotipos, diseñen estrategias diferenciadas que respondan a necesidades diversas, y promuevan altas expectativas para todos los estudiantes. La formación docente debe abordar explícitamente estas dimensiones, promoviendo la reflexión sobre prejuicios, el desarrollo de competencias interculturales y el compromiso con la justicia social.

El reconocimiento de la importancia de las dimensiones socioemocionales del aprendizaje plantea nuevos desafíos formativos. Los docentes deben desarrollar capacidades para crear ambientes emocionalmente seguros, promover la autorregulación y las habilidades sociales del alumnado, gestionar conflictos de manera constructiva y atender su propio bienestar emocional.

La pandemia evidenció dramáticamente la relevancia de estos aspectos. Los docentes enfrentaron situaciones de estrés, ansiedad y agotamiento, al tiempo que debían contener emocionalmente a sus estudiantes. Esta experiencia subraya la necesidad de incorporar en la formación docente no solo estrategias para promover el desarrollo socioemocional del alumnado, sino también competencias para el autocuidado y el manejo del estrés profesional.

La formación docente tradicionalmente se ha estructurado en función de niveles educativos específicos, lo que genera fragmentación y dificulta la comprensión de las trayectorias estudiantiles. Particularmente problemática resulta la transición entre educación primaria y secundaria, y entre secundaria y superior, momentos críticos donde muchos estudiantes experimentan dificultades.

Un desafío importante consiste en promover mayor articulación entre los programas de formación para diferentes niveles, facilitando que los docentes comprendan las expectativas y enfoques pedagógicos de los niveles contiguos. Esto resulta particularmente relevante en educación superior, donde muchos docentes carecen de formación pedagógica específica, asumiendo que el dominio disciplinar resulta suficiente para enseñar efectivamente.

4. PROPUESTAS PARA FORTALECER LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

Comunidades de Aprendizaje Profesional

Las Comunidades de Aprendizaje Profesional constituyen una de las estrategias más prometedoras para el desarrollo docente. Se trata de grupos de educadores que trabajan colaborativamente, de manera sostenida, analizando su práctica, compartiendo experiencias, planificando conjuntamente y reflexionando sobre los aprendizajes de sus estudiantes.

Estas comunidades se fundamentan en principios como el liderazgo compartido, el aprendizaje colectivo, la indagación colaborativa y la orientación hacia resultados. Los docentes participantes examinan evidencias sobre el aprendizaje estudiantil, identifican problemas o desafíos compartidos, experimentan estrategias pedagógicas, reflexionan sobre sus efectos y ajustan su práctica en consecuencia.

Para que las Comunidades de Aprendizaje Profesional resulten efectivas, requieren: tiempo institucional destinado específicamente a reuniones regulares del equipo docente, foco claro en problemas concretos de enseñanza y aprendizaje, uso sistemático de evidencias sobre aprendizaje estudiantil, clima de confianza y respeto que favorezca la apertura y

la experimentación, y apoyo institucional que legitime y valore este trabajo colaborativo.

Acompañamiento Pedagógico Situado

El acompañamiento pedagógico consiste en un proceso de asesoría individualizada o grupal, centrado en la práctica de aula, que promueve la reflexión del docente sobre su actuación y facilita la incorporación de mejoras. A diferencia de la supervisión tradicional, de carácter evaluativo y jerárquico, el acompañamiento se fundamenta en una relación horizontal de colaboración profesional.

Los acompañantes pedagógicos son docentes experimentados que visitan regularmente las aulas, observan clases, dialogan con los docentes sobre lo observado, modelan prácticas pedagógicas, co-planifican actividades y retroalimentan constructivamente. Este proceso permite identificar fortalezas y áreas de mejora de manera contextualizada, ofrecer apoyo ajustado a necesidades específicas y promover la transferencia de aprendizajes a la práctica.

Para que el acompañamiento resulte efectivo, debe realizarse de manera frecuente y sostenida, no como visitas esporádicas, centrarse en aspectos pedagógicos no administrativos, basarse en evidencias concretas de la práctica observada, promover la reflexión del docente evitando el dirigismo, e incluir retroalimentación específica, oportuna y constructiva.

Investigación-Acción como Estrategia Formativa

La investigación-acción constituye un enfoque metodológico particularmente apropiado para el desarrollo profesional docente. Consiste en un proceso cíclico mediante el cual los docentes identifican problemas relevantes en su práctica, diseñan e implementan estrategias de mejora, evalúan sus resultados y reflexionan sobre el proceso para iniciar un nuevo ciclo.

Este enfoque promueve la generación de conocimiento situado, pertinente a contextos específicos, y empodera a los docentes como productores de saber pedagógico, no solo consumidores de conocimiento generado externamente. Adicionalmente, favorece el desarrollo de actitudes de indagación, apertura al cambio y disposición al aprendizaje permanente.

La implementación de investigación-acción en escuelas requiere formación básica en metodologías de investigación cualitativa, definición clara de problemas o interrogantes relevantes, recolección sistemática de evidencias mediante diversos instrumentos, análisis colaborativo de datos y construcción conjunta de interpretaciones, y documentación y socialización de hallazgos con la comunidad educativa.

Formación en Competencias Digitales

La pandemia evidenció la urgencia de fortalecer las competencias digitales del profesorado. Sin embargo, esta formación debe trascender el adiestramiento instrumental en el uso de herramientas para abordar cuestiones pedagógicas fundamentales: cómo diseñar experiencias de aprendizaje significativas con tecnologías, cómo evaluar formativamente en entornos digitales, cómo promover ciudadanía digital responsable, cómo aprovechar las potencialidades de las tecnologías para atender la diversidad.

Los programas de formación en competencias digitales deben incluir desarrollo de habilidades básicas en el uso de plataformas, aplicaciones y recursos digitales, análisis crítico de las potencialidades y limitaciones de diferentes tecnologías, diseño de actividades de aprendizaje que integren tecnologías de manera pedagógicamente fundamentada, estrategias de evaluación formativa en entornos digitales, y consideraciones éticas sobre privacidad, seguridad digital y uso responsable de tecnologías.

Fortalecimiento de la Formación Inicial

Aunque esta ponencia se centra en formación continua, resulta imprescindible reconocer que esta no puede compensar completamente deficiencias en la formación inicial. Se requiere fortalecer los programas de formación inicial mediante currículos que articulen sólidamente teoría y práctica desde etapas tempranas,

prácticas profesionales extensas, graduales y debidamente supervisadas, formación de formadores de docentes con experticia tanto disciplinar como pedagógica, vínculos sistemáticos entre instituciones formadoras y escuelas del sistema educativo, y énfasis en el desarrollo de capacidades de reflexión, análisis y aprendizaje autónomo.

Mentoría y Coaching entre Pares con Enfoque en Bienestar Docente y Desarrollo Socioemocional

El bienestar docente y el desarrollo de competencias socioemocionales son fundamentales, especialmente tras el impacto de la pandemia. El profesorado demanda más ayuda psicológica, con evidencias de agotamiento emocional y estrés. La mentoría entre pares es más horizontal y voluntaria se centra en la relación uno-a-uno o pequeños grupos, permitiendo atender necesidades más personalizadas. Los docentes no solo necesitan actualización pedagógica, sino también espacios de apoyo emocional, prevención del burnout y desarrollo de competencias socioemocionales propias antes de poder promoverlas en sus estudiantes.

Políticas Integrales de Desarrollo Profesional Docente

Las propuestas anteriores difícilmente prosperarán sin políticas públicas que las sustenten. Se requieren políticas integrales que aborden simultáneamente el mejoramiento de condiciones laborales con salarios dignos y jornadas que incluyan tiempo para desarrollo profesional, una carrera docente atractiva con mecanismos de ingreso basados en mérito y oportunidades de progresión profesional, un sistema articulado de formación que vincule formación inicial, inducción, desarrollo continuo y formación avanzada, inversión sostenida en recursos suficientes y estables para programas de formación de calidad, participación docente en el diseño e implementación de políticas, y reconocimiento social mediante campañas que valoren públicamente la contribución docente y dignifiquen la profesión.

CONCLUSIONES

La formación docente continua constituye un factor determinante para la transformación educativa que América Latina requiere. Sin embargo, su efectividad depende de que se conciba como un proceso integral, contextualizado, colaborativo y permanente, superando modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos descontextualizados.

Los fundamentos teóricos analizados convergen en señalar la importancia de la práctica reflexiva, la construcción colectiva de conocimiento pedagógico, la articulación entre teoría y práctica, y el compromiso con la equidad y la justicia social. La práctica reflexiva, propuesta por Schön, permite a los docentes construir conocimiento desde y sobre su actuación. La pedagogía crítica de Freire destaca la dimensión política de la educación y la necesidad de desarrollar conciencia crítica. Los modelos contemporáneos de formación continua privilegian enfoques situados, colaborativos y orientados a la mejora de la práctica.

El análisis de la realidad en Latinoamérica evidencia avances importantes en cobertura educativa, pero persistentes desafíos en términos de calidad. La situación de la formación docente presenta problemáticas recurrentes: formación inicial de calidad insuficiente, limitadas oportunidades de desarrollo profesional, condiciones laborales precarias, deterioro del estatus social de la profesión, brechas en competencias digitales y dificultades para atender efectivamente la diversidad del alumnado.

Los desafíos que enfrenta la formación docente en el siglo XXI son considerables: complejidad creciente del acto educativo, transformación del conocimiento y la información, imperativo de equidad e inclusión, dimensión socioemocional de la educación, necesidad de articulación entre niveles. Estos desafíos demandan profesionales altamente calificados, con capacidades complejas que trascienden el dominio de contenidos y técnicas.

Las propuestas presentadas apuntan hacia un modelo de desarrollo profesional docente que privilegie: comunidades de aprendizaje profesional que promuevan el trabajo colaborativo; acompañamiento pedagógico situado que ofrezca apoyo contextualizado; investigación-acción que empodere a los docentes como productores de conocimiento; formación en competencias digitales pedagógicamente fundamentada; fortalecimiento de la formación inicial; y políticas integrales que mejoren las condiciones de la docencia.

Es fundamental reconocer que la formación continua, por sí sola, no puede resolver todos los problemas educativos. Se requiere un esfuerzo sistémico que articule mejoramiento de las condiciones laborales, reconocimiento social de la profesión, inversión sostenida en educación, liderazgo pedagógico efectivo en las escuelas y participación genuina de los docentes en las decisiones que les conciernen.

La transformación educativa que nuestras sociedades demandan no será posible sin docentes profesionales, reflexivos, críticos y comprometidos. Formar estos docentes requiere concebir el desarrollo profesional como un continuo que integra formación inicial sólida, procesos de inducción que apoyen las primeras experiencias profesionales, oportunidades permanentes de aprendizaje a lo largo de la carrera y condiciones institucionales que favorezcan la reflexión, la colaboración y la innovación.

El camino es complejo y los desafíos son significativos, pero la evidencia internacional demuestra que es posible construir sistemas educativos de calidad cuando se reconoce el valor de los docentes y se invierte consistentemente en su desarrollo profesional. América Latina tienen la oportunidad de aprender de experiencias exitosas, adaptándolas a sus contextos específicos, y de construir colectivamente modelos de formación docente pertinentes, efectivos y sostenibles que contribuyan a garantizar el derecho a una educación de calidad para todas y todos.

REFERENCIAS

Arnold B. y Rahimi M. (2024). Informe sobre la situación del personal docente en el mundo 2024. Internacional de la Educación. https://www.ei-ie.org/es/item/29412:the-global-status-of-teachers-2024

Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región latinoamericana. Pensamiento Educativo, 41(2), 77-99.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1996). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

Marcelo, C. (1995). Formación del profesorado para el cambio educativo. Promociones y Publicaciones Universitarias.

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica. Graó.

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books.

Schön, D. A. (1987). Educating the reflective practitioner. Jossey-Bass.

UNESCO. (2024). La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe. UNESCO-OREALC.

Tatoo M. et al, (2008). Teacher Education and Development Study In Mathematics (TESD-M). Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Seciondary Mathematics. Conceptual Framework.